

Linn Helen Persen

**En kvalitativ intervjustudie av hva spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling vektlegger i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom**

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Trondheim, våren 2010

NTNU

Veileder: Torill Moen

Biveileder: Nina Weidemann



## FORORD

Tiden er kommet for å sette punktum for min masteroppgave i ordets rette forstand! Det har vært en lærerik, slitsom, inspirerende og givende prosess som jeg aldri ville vært foruten. I arbeidet med å få ferdig masteroppgaven har flere personer vært viktige for meg. Jeg ønsker å takke veilederen min, Torill Moen, for støtte og gode tilbakemeldinger i forbindelse med arbeidet. Takk til min biveileder, Nina Weidemann, som har vist interesse for studien min og støttet meg underveis. Ellers så har mine medstudenter, Merete Andresen og Sara Abilgaard Sætveit vært utrolig gode å ha. Takk for gode råd, samtaler og diskusjoner. På hjemmebane har samboeren min, Stian Sørli støttet meg i prosessen og hjulpet til med datatekniske ting. Tusen takk til søsteren min June Persen, som har lest korrektur og mine foreldre som alltid har stilt med lyttende ører. En siste takk rettes til de tre spesialpedagogene som har delt sine tanker, erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig.

Trondheim, august 2010.

Linn Helen Persen.

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>2. METODE .....</b>	<b>4</b>
<b>Det kvalitative forskningsintervjuet .....</b>	<b>4</b>
<b>Forskningsprosessen .....</b>	<b>5</b>
<i>Valg av informanter .....</i>	<i>5</i>
<i>Informert samtykke og konfidensialitet .....</i>	<i>5</i>
<i>Utforming og utprøving av intervju .....</i>	<i>6</i>
<i>Intervju og transkribering .....</i>	<i>7</i>
<b>Analyse og tolkning .....</b>	<b>8</b>
<b>Kvalitet og etiske betraktninger .....</b>	<b>9</b>
<b>3. STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST .....</b>	<b>12</b>
<b>Tematikk .....</b>	<b>12</b>
<b>Autismespekterforstyrrelser .....</b>	<b>12</b>
<i>Språklig og kognitiv utvikling .....</i>	<i>13</i>
<i>Sosiale problemer .....</i>	<i>14</i>
<i>Begrensede og stereotypiske interesser og atferdsmønstre .....</i>	<i>14</i>
<b>Nevrologiske teorier .....</b>	<b>15</b>
<i>Mentalisering .....</i>	<i>15</i>
<i>Utførende funksjoner .....</i>	<i>15</i>
<i>Sentral koherens .....</i>	<i>16</i>
<b>Grunnleggende forståelsesproblemer .....</b>	<b>16</b>
<b>Tidligere forskning .....</b>	<b>17</b>
<b>Kontekst .....</b>	<b>18</b>
<b>Den inkluderende skole .....</b>	<b>18</b>
<i>Solstad skole .....</i>	<i>18</i>
<b>Spesialpedagogens rolle .....</b>	<b>19</b>
<i>Presentasjon av informanter .....</i>	<i>20</i>
<b>4. SOSIALE FERDIGHETER .....</b>	<b>22</b>
<b>Teoretisk bakgrunn .....</b>	<b>22</b>
<b>Empiri og analyse .....</b>	<b>24</b>
<b>Drøfting .....</b>	<b>29</b>

<b>5. MOTIVASJON</b> .....	<b>32</b>
Teoretisk bakgrunn.....	32
Empiri og analyse.....	34
Drøfting.....	37
<b>6. SAMARBEID</b> .....	<b>39</b>
Teoretisk bakgrunn.....	39
Empiri og analyse.....	41
Drøfting.....	45
<b>7. AVSLUTTENDE KOMMENTARER</b> .....	<b>47</b>
<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>50</b>
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	54
Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste .....	56
Vedlegg 3 Informert samtykke.....	57
Vedlegg 4 Utvikling av kategorier .....	59
Vedlegg 5 Beskrivelse av kategorier .....	61

# KAPITTEL 1

## INNLEDNING

Ungdomstid er en periode hvor man ikke lenger er et barn, men heller ikke voksen. Det er en livsfase som byr på en rekke utfordringer, spesielt knyttet til utforming av identitet og personlighet. I denne tiden skjer overgangen fra barneskole til ungdomsskole og kravene til skolefaglige prestasjoner øker. I tillegg blir det å etablere vennskap og å lykkes sosialt, viktigere enn noen gang. Veien mellom barn og voksen kan være vanskelig for de fleste, og spesielt utfordrende kan det være for ungdom med Asperger syndrom. Det er i ungdomstiden, når presset om konformitet er størst og toleransen for annerledeshet er minst, at symptomene ved Asperger syndrom er mest uttalte og markante (Gillberg, 2008; Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal, 2007).

Asperger syndrom er en tilstand innenfor autismspekteret, og blir ofte referert til som en lettere grad av autisme (Ghaziuddin, 2005). Barn og ungdom som har Asperger syndrom er normalt begavede, men har enkelte funksjonsvansker som medfører blant annet begrenset evne til sosial omgang, problemer med å oppfatte sosiale regler, vansker med kommunikasjon og forståelse samt problemer med å takle endringer i sine omgivelser. Dette er vansker som kan føre til kontaktproblemer med jevnaldrende og tilpasningsvansker på skolen (Myles, 2005). I løpet av ungdomstiden blir problemene som medfølger Asperger syndrom tydelig for ungdommen selv og bevisstheten om at man har en diagnose som fører til at man tenker annerledes enn andre og har svake sosiale evner, kan være vanskelig å bære (Steindal, 1994). For noen blir problemene så mange og så vanskelige at de trenger hjelp. I slike tilfeller får noen, etter vurdering av lege<sup>1</sup>, et tilbud om innleggelse ved barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Solstad skole<sup>2</sup> er knyttet til en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Gjennom et tett samarbeid mellom skolen og barne- og ungdomspsykiatrien får ungdommene som kommer til Solstad skole opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. De blir også møtt av lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Fokus for min studie er tre spesialpedagoger som arbeider på Solstad skole, og nært opp mot ungdommer med Asperger syndrom. Jeg ønsker å løfte frem deres stemmer og få et innblikk i praksisfeltet. Hovedfokuset vil være på hva spesialpedagogene legger vekt på i opplæringstilbudet for

---

<sup>1</sup> Innleggelse på psykiatrisk avdeling skjer etter vurdering av lege.

<sup>2</sup> For å sikre anonymitet blir alle egennavn i studien presentert med fiktive navn.

ungdom som har Asperger syndrom. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: *Hva vektlegger spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom?*

Hensikten med denne studien er i hovedsak å få mer innsikt i og kunnskap om hva spesialpedagoger opplever som viktig i arbeidet med tilretteleggingen av det pedagogiske tilbudet for ungdom med Asperger syndrom. Når jeg skal begynne mitt arbeid innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet vil en sentral oppgave være å muliggjøre mestring for barn og ungdom med særskilte behov. Med denne studien ønsker jeg å synliggjøre det behovet ungdom med Asperger syndrom har for tilrettelegging i skolen, samt løfte frem stemmene til erfarne spesialpedagoger om hva de legger vekt på i opplæringstilbudet for denne elevgruppa. Hvis ungdom med Asperger syndrom får et godt tilrettelagt skoletilbud, og får oppleve mestring, kan det gi dem større tro på seg selv og sine positive ressurser. Mestringsopplevelser i skolen kan virke kompensierende på deres generelle problemer og derigjennom ha en forebyggende effekt i forhold til psykiske tilleggsvansker (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2007).

Autismespekterforstyrrelser rammer 60 per 10 000 mennesker, og gutter rammes oftere enn jenter (Fombonne & Chakrabarti, 2005). Omfanget av Asperger syndrom antas å være 15 per 10 000 (Martinsen m.fl., 2009). I løpet av de siste tiårene har forekomsten av Asperger syndrom steget fra 1 til omlag 15 per 10 000 mennesker, og antas å øke ytterligere i årene som kommer (Gillberg, 2008). Den forhøyede forekomsten av Asperger syndrom skyldes antagelig økt oppmerksomhet mot gruppen av høytfungerende autister (Eide, 2010). Forekomsten av Asperger syndrom er svært usikker, på grunn av at diagnosen ofte ikke fastsettes før i ungdomsalderen (Gillberg, 2008)<sup>3</sup>. I 2008 utførte SINTEF Helse, etter oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet, en undersøkelse på forekomsten av personer med tilstander innenfor autismespekteret i Norge som har vært i kontakt med barne- og ungdomspsykiatrien. Rapporten viste at det på landsbasis i 2005 var registrert 695 ungdommer med Asperger syndrom som har hatt opphold ved barne- og ungdomspsykiatriske avdelinger. Videre var det 123 personer med Asperger syndrom som var innlagt ved somatiske sykehus (Hem & Husum, 2008). Flere studier (Ghaziuddin, Ghaziuddin & Greden, 2002; Ghaziuddin, 2005; Gillott,

---

<sup>3</sup> Symptomene på Asperger syndrom er sterkest fra omtrent sju til tolv års alderen og de fleste får derfor ikke fastsatt diagnosen før i ungdomsalderen (Gillberg, 2008).

Furniss & Walter, 2001) har funnet at psykiske tilleggsvansker, spesielt depresjoner og angst, synes å forekomme oftere hos mennesker med høytfungerende autisme og Asperger syndrom enn hos mennesker som ikke har disse spesifikke diagnosene. I følge Martinsen m.fl., (2009) tyder dette på at mennesker med Asperger syndrom er sårbare for å utvikle psykiske tilleggsvansker, og at det er behov for kunnskap om hvordan man kan forebygge og behandle slike vansker hos barn og ungdom med diagnosen.

Personlig har jeg ingen erfaringer i forhold til undervisning av ungdom med Asperger syndrom, og har heller ingen i min familie eller omgangskrets med diagnosen. Min interesse for Asperger syndrom kommer av et møte med ei jente som hadde diagnosen, i forbindelse med et praksisopphold under utdanning. Hun var en velfungerende elev og virket ikke hemmet av sin diagnose. Dette møtet fikk meg likevel til å tenke over hva som skal til for at ungdom med Asperger syndrom skal klare seg bra på skolen, og jeg ønsket å finne ut hva som var viktig i deres opplæringstilbud. I det siste tiåret har kunnskapen om barn og unge med Asperger syndrom blitt bedre, men det er fremdeles behov for økt kompetanse og ressurser for å kunne møte denne elevgruppa på en god måte i skolen. I følge Tellevik, Ytterland, Kløvjan og Olsen (2008) er omfattende og systematisk opplæring det viktigste tiltaket for å bedre framtidsutsiktene til barn og ungdom med Asperger syndrom. I den sammenheng er det viktig å sette fokus på opplæringstilbudet.

Den skriftlige framstillingen av studien er bygd rundt sju kapitler. I kapittel 2 redegjør jeg for forskningsprosessen. Herunder inngår en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming, da nærmere bestemt en kvalitativ intervjustudie. I tillegg redegjør jeg for hvordan datainnsamling og dataanalyse har blitt gjennomført, og hvordan jeg utviklet kategorier fra datamaterialet. I kapittel 3 presenteres studiens tematikk og kontekst. Presentasjonen av studiens tematikk starter med en beskrivelse av autismespekterforstyrrelser, Asperger syndrom og aspekter knyttet til ungdommenes sosiale og skolefaglige fungering. Jeg presenterer så tidligere forskning på området. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av studiens kontekst, Solstad skole, samt en redegjørelse for spesialpedagogens rolle. I de tre påfølgende kapitlene presenteres kategoriene; Kapittel 4 omhandler *sosiale ferdigheter*, kapittel 5 omhandler *motivasjon* og kapittel 6 omhandler *samarbeid*. I presentasjonen av kategoriene redegjøres det først for teoretisk bakgrunn, deretter empiri og analyse, og avsluttes med drøfting. Oppgaven avrundes med et oppsummerende og avsluttende kapittel. I oppbyggingen av studien har jeg blitt inspirert av studien til Ollestad (2009).



## KAPITTEL 2

### METODE

I dette kapittelet vil jeg ta for meg metodiske aspekter ved studien. Jeg vil gjøre rede for valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosessen, og komme med begrunnelser for de valgene jeg har tatt. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: *Hva vektlegger spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom?* Det er alltid problemstillingen som bestemmer metode. I forbindelse med min problemstilling er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju.

#### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

Formålet med kvalitative forskningsintervju er å få tak i fyldig og skildrende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Hvis en ønsker innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser, er det kvalitative forskningsintervjuet særlig godt egnet (Dalen, 2008). Fordelen med å velge intervju er at det gir anledning til å gå i dybden på det informantene forteller gjennom at jeg har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som intervjuet gir mulighet for å sammenligne det hver enkelt av informantene forteller. Kvalitative intervjustudier kan utformes forskjellig med tanke på struktur, og Postholm (2005) beskriver et kontinuum fra det strukturerte til det ustrukturerte intervjuet. Jeg har valgt å benytte en semistrukturert intervjuform. Fordelen med å velge denne intervjuformen er at den har en viss struktur samtidig som den er fleksibel. Noen temaer for intervjuet vil være bestemt på forhånd og noen vil bli til underveis i intervjuet. Spørsmålene som stilles er åpne, slik at informantene står fritt til å trekke fram det de synes er viktig (Postholm, 2005).

I kvalitative intervjustudier er forskeren det viktigste redskapet i datainnsamlingen (Lincoln & Guba, 1985) fordi jeg som forsker vil påvirke forskningsfeltet. Temaet for studien er valgt med utgangspunkt i mine interesser og erfaringer, noe som kan prege hvordan jeg tolker datamaterialet. Spørsmålene jeg stiller vil påvirke hva spesialpedagogene forteller, og på en slik måte vil relasjonen mellom spesialpedagogene og meg som forsker virke inn på datamaterialet. For å kunne møte forskningsfeltet med så åpent sinn som mulig, må jeg klargjøre min subjektivitet. Dette innebærer at jeg legger bort mine antagelser i forhold til hva

som er viktig i opplæringstilbudet til ungdom som har Asperger syndrom. Den gjensidige påvirkningen mellom mitt og spesialpedagogenes perspektiv vil være med å definere og gi retning for undersøkelsen (Postholm, 2005).

## **Forskningsprosessen**

### *Valg av informanter*

Valg av informanter var basert på flere kriterier. Jeg ønsket å finne spesialpedagoger som hadde kunnskap om Asperger syndrom og som hadde erfaring med undervisning av elever med diagnosen. I tillegg var det viktig at de ønsket å snakke med meg om sine erfaringer og at de var reflektert over praksis. Jeg fikk et tips fra veileder om Solstad skole og fikk navn på en person som kunne fungere som en *portåpner* inn til forskningsfeltet og aktuelle forskningsdeltagere. Dalen (2008) beskriver en portåpner som “en aktør med kontroll over atkomstlinjene til forskningsdeltagere” (s.35). Jeg tok kontakt med denne personen og ved hjelp fra portåpneren fikk jeg kontakt med spesialpedagoger ved Solstad skole. Den første kontakten med skolen var i desember 2009, over e-post, hvor jeg informerte om min studie og kriterier for valg av informanter. Henvendelsen min ble tatt godt i mot og flere var interesserte i å delta. Jeg dro så på besøk til skolen og møtte flere spesialpedagoger. Vi ble enige om at jeg skulle komme på et nytt besøk etter nyttår. Januar er en svært travel tid på denne skolen<sup>4</sup>, og kontakten ble gjenopptatt i februar. Etter å ha snakket med flere spesialpedagoger, falt valget av informanter på tre kvinnelige spesialpedagoger som alle hadde over ti års erfaring fra å undervise og samhandle med ungdommer med Asperger syndrom, og som ønsket å dele sine erfaringer med meg. Det finnes ulike meninger om hvor mange informanter man skal ha med i intervjustudier. Dukes (1984, i Postholm, 2005) angir mellom tre til ti personer. I forhold til avgrensning av studien, fant jeg det hensiktsmessig med tre informanter.

### *Informert samtykke og konfidensialitet*

Alle forskningsprosjekter som inkluderer personer, krever informantenes informerte og frie samtykke. Dette er for å forebygge krenkelser av personlig integritet. Før forskningsprosjektet settes i gang skal informantene være opplyst om formålet med prosjektet, hvilken metode som

---

<sup>4</sup> Travelhet i januar skyldes søknadsfristen for inntak på særskilte vilkår i videregående skole, som er 1.februar. Da skrives det halvårsrapporter, og kontaktlærer og rådgiver bistår elever og foreldre på 10. trinn som skal gjøre valg av studieprogram og søke. Det gjennomføres også skolebesøk, hvis eleven ikke har fått mulighet for det i høsthalvåret.

skal benyttes og eventuelle følger av deltagelse. Hvis det skal gjøres lydopptak, skal informantene orienteres om hvor lenge lydopptaket blir oppbevart og hvem som skal bruke det. Informantene skal også gis muligheter til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det medfører noen konsekvenser for dem (NESH, 2009). Dette var opplysninger informantene hadde fått før intervjuene og som i tillegg var beskrevet i skjemaet for informert samtykke som de skrev under på før intervjuene startet (vedlegg 3). Informantene ble informert om at alt de forteller om personlige forhold vil bli behandlet konfidensielt. I intervusituasjonen kan man få informasjon om flere personer enn de som er fokus for studien. Når informantene forteller praksisfortellinger som involverer elever, har jeg som forsker et ansvar med å verne disse elevene (NESH, 2009). Som forsker har jeg i tillegg et ansvar i forhold til å oppbevare datamaterialet på en måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene. I tillegg skal forskningsmaterialet anonymiseres. Gjennom å gi skolen og informantene fiktive navn, blir anonymiteten overholdt (NESH, 2009).

#### *Utforming og utprøving av intervju*

Tiden før datainnsamlingen ble brukt til å lese teori om Asperger syndrom, og hva tilpasset opplæring kan være for den elevgruppa. I følge Postholm (2005) er det å sette seg grundig inn i det emnet som studeres før man entrer forskningsfeltet, en forutsetning for et godt kvalitativt intervju. Mens jeg leste meg opp på teori, utformet jeg noen overordnede temaer som jeg ønsket å ta opp i intervjuene. Postholm (2005) skriver at rekkefølgen på de overordnede temaene ikke har stor betydning, så lenge man er innom hvert tema underveis i intervjuet. Da står man fritt til å følge den rekkefølgen som oppstår naturlig i intervjusituasjonen. Samtidig som jeg bestemte noen overordnede temaer for intervjuet, ønsket jeg at det skulle være rom for informantenes personlige praksisfortellinger. I utformingen av intervjuguiden fulgte jeg «traktprinsippet» (Dalen, 2008). Basert på dette prinsippet er det viktig at de første spørsmålene er generelle slik at intervjuet får en naturlig start. De første spørsmålene gikk derfor på informantenes bakgrunn, utdanning og jobberfaring. Når intervjuet er godt i gang, kan man nærme seg de mer sentrale temaene. På slutten av intervjuet kan det passe å åpne for generelle forhold igjen. Noe som også var viktig for meg i utformingen av intervjuguiden, var å ha noen av spørsmålene ferdig formulert. Fordi jeg er uerfaren som forsker, handlet det om min egen trygghet i intervjusituasjonen. For å forberede meg til intervjuene hadde jeg prøveintervju med en medstudent. Det var svært nyttig å prøve seg i en slik situasjon. Etter prøveintervjuet ble det klart for meg at jeg hadde for mange spørsmål og at noen av

spørsmålene var overlappende. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å redusere antall spørsmål. I samtale med min medstudent ble vi enige om at det var viktig å ikke ha for mange spørsmål, fordi det da er en fare for at vi som forskere legger for stramme føringer for hva informantene skal snakke om. Prøveintervjuet var også gunstig i forhold til å teste ut hvordan lydopptakeren fungerer samtidig som at man får en antagelse av hvor lang tid intervjuet vil ta. Vedlagt ligger intervjuguiden (vedlegg 1).

### *Intervju og transkribering*

Før jeg startet datainnsamlingen innhentet jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste / (NSD). Med bakgrunn i at jeg skulle ta intervjuene opp på lydbånd og at slike lydopptak ikke regnes som anonyme, var studien meldepliktig. Ved søknad om tillatelse, fant NSD behandlingen av personopplysninger tilfredsstillende (vedlegg 2). Datainnsamlingen ble foretatt i uke 10 og 11, i et møterom på Solstad skole. I og med at jeg hadde truffet informantene før selve intervjusituasjonen var atmosfæren avslappet og jeg opplevde at interaksjonen var god. Underveis i intervjusituasjonen oppstod det noen stille øyeblikk. I det første intervjuet ble jeg nervøs av denne stillheten, og måtte spørre om spørsmålene jeg stilte var vanskelige. Det viste seg imidlertid at stillheten var tenkepauser, og at det var en prosess hvor informantene tenkte og reflekterte før de svarte. I følge Dalen (2008) er det ikke uvanlig at uerfarne intervjuere synes det er vanskelig å forholde seg stillhet og pauser i intervjusituasjonen. Hun skriver at pauser faktisk er viktige, fordi det gir informantene tid til å tenke godt igjennom spørsmålet. En annen erfaring jeg gjorde meg var at når jeg stilte spørsmål om spesielle situasjoner fra deres egen praksis, klarte de ikke å komme på noe med en gang. I stedet kom minner opp senere i intervjuet. Det å fremkalle minner fra spesielle hendelser tar litt tid, særlig når man har jobbet mange år i feltet og har opplevd mye sammen med ungdommene, som disse informantene har.

Intervjuene hadde en varighet på 50 til 60 minutter og alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. På den måten kunne jeg konsentrere meg helt og holdent om å være tilstede i situasjonen og å lytte til det informantene fortalte. Jeg ønsket ikke å notere underveis i samtalen, men heller skrive ned mine umiddelbare tanker etter intervjuet. Dette ble skrevet i en loggbok, og utgjorde 8 håndskrevne sider. Dalen (2008) kaller slike refleksjoner for *memos*, og mener det er en viktig del av analysen. Før jeg transkriberte, hørte jeg gjennom lydopptakene. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg fikk med meg alle aspekter ved intervjuene, både det som sies og det som ikke sies. Dette ga meg også mulighet til å summere opp inntrykkene. Det var et par

dager i mellom hvert intervju og jeg fant derfor rom for å transkribere etter hvert intervju. Lydopptakene var av god kvalitet, og transkriberingen gikk greit. Det var en tidkrevende prosess, men en fin måte å bearbeide datamaterialet på. Etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert, satt jeg igjen med 30 sider skriftlig tekst. Etter at jeg hadde transkribert det første intervjuet oppdaget jeg at det hadde oppstått noen temaer underveis i intervjuet<sup>5</sup>, som jeg ikke hadde i intervjuguiden. Jeg vurderte disse som viktige å ha med i de øvrige intervjuene også.

### **Analyse og tolkning**

Hermeneutikk handler om forstolkningslære, hvor tolkingen av intervjutekster skjer gjennom en dialog mellom forsker og tekst. Ved å tolke spesialpedagogenes ytringer, skrevet ned som tekst, kan jeg få tak i meningen teksten formidler. Fortolkningen skjer ved at man fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det man ser ved første gjennomlesing (Thaagard, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver fortolkning som en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, en prosess basert på den *hermeneutiske spiral*. Man starter med en forståelse av tekstens helhet, deretter fortolkes deler av teksten som så blir satt sammen med helheten igjen. Gjennom å pendle mellom helhet og deler; mellom empiri, teori, utvidet forståelse og tilbake til empiri, oppnår jeg en stadig dypere forståelse av meningen. Tolkingen av empirien foregår ved at jeg veksler mellom undersøkelse av empiri og utvikling av forståelse basert på teori. Jeg mener derfor å ha en induktiv tilnærming til forskningsfeltet (Thaagard, 2009).

Koding av datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen, og innebærer en grundig gjennomgang av dataene for å finne ut hva det handler om. Målet er å finne noen overordnede kategorier som favner om det mest sentrale og som gir mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2008). Jeg startet med å lese gjennom intervjuene, for å få en følelse av helheten. I analysen av datamaterialet benyttet jeg meg av *meningsfortetting*. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av informantenes ytringer til kortere formuleringer. Lange setninger forkortes, slik at meningen i ytringen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Min fremgangsmåte her var å starte med å markere alle

---

<sup>5</sup> I det første intervjuet oppstod temaer som sårbare overganger fra barneskole til ungdomsskole, betydningen av tydelig kommunikasjon i møte med ungdom som har Asperger syndrom, og ungdommens åpenhet i forhold til egen diagnose. Jeg anså dette som viktige temaer, og tok temaene opp også i de øvrige intervjuene.

ytringer som hadde betydning for problemstillingen, og det som ikke hadde betydning for problemstillingen ble fjernet. Med utgangspunkt i den teksten jeg da satt igjen med begynte jeg å samle ytringer som naturlig hørte sammen. Informantenes uttalelser om ungdommenes problemer med sosialt samspill, resulterte i kategorien *sosiale ferdigheter*. Informantenes uttalelser om ungdommenes manglende motivasjon for skole og hvordan de jobbet for å øke motivasjonen deres, resulterte i kategorien *motivasjon*. Informantenes uttalelser om samarbeid med foreldre, barne- og ungdomspsykiatrien og ungdommenes hjemmeskoler, resulterte i kategorien *samarbeid*.

<b>Sosiale ferdigheter</b>	<b>Motivasjon</b>	<b>Samarbeid</b>
----------------------------	-------------------	------------------

Fig. 1 Overordnede kategorier som omfatter det mest sentrale i datamaterialet, og som ligger til grunn for videre analyse og tolkning.

Kategorien *sosiale ferdigheter* inneholder spesialpedagogenes tanker om behovet ungdom med Asperger syndrom har for å trene på sosiale ferdigheter, og viser til hva de legger vekt på i den sammenhengen. Kategorien *motivasjon* inneholder spesialpedagogenes fokus på å motivere ungdommene for faglig læring, og hva de vektlegger i arbeidet med å fremme og opprettholde ungdommenes motivasjon. Kategorien *samarbeid* viser til hvordan spesialpedagogene samarbeider tverrfaglig, med foreldre, barne- og ungdomspsykiatrien og ungdommenes hjemmeskoler for å gi ungdommene med Asperger syndrom et tilrettelagt og helhetlig opplæringstilbud. Etter å ha funnet de tre kategoriene jeg mener belyser hva spesialpedagogene vektlegger i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom, gikk jeg tilbake til empirien for å sjekke om det var viktige ytringer som var oversett, samtidig som jeg kontrollerte om de kategoriene jeg hadde funnet var gyldige. Jeg fant at kategoriene stemte, og at de gav god indikasjon på hva spesialpedagogene legger vekt på i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom. Vedlagt ligger en mer utfyllende beskrivelse av hvordan kategoriene tok form (vedlegg 4). For en mer utfyllende beskrivelse av kategoriene, se vedlegg 5.

### **Kvalitet og etiske betraktninger**

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om studiens *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet* (Postholm, 2005). Studiens pålitelighet handler om forskningen er gjort på en troverdig måte.

Dette innebærer at stadiene i forskningsprosessen er grundig gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet. Videre er det viktig å reflektere over hvordan datamaterialet er samlet inn, og hvordan relasjonen mellom forsker og informanter kan påvirke kvaliteten på datamaterialet. Studiens gyldighet handler om det man undersøker er i samsvar med studiens hensikt (Ringdal, 2009). I forhold til min studie ønsket jeg å legge til rette for en åpen dialog, slik at informantene kunne snakke fritt og komme med sine praksisfortellinger. Jeg var opptatt av å etablere en god relasjon, og et tillitsforhold mellom informantene og meg. Dersom jeg har satt for sterke rammer for hva informantene skal snakke om, vil det gå utover studiens gyldighet. Dette vil kunne føre til et feilaktig bilde av hva spesialpedagogene legger vekt på i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom. I tillegg har transkripsjonen jeg gjennomfører betydning for studiens gyldighet. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at mye informasjon kan gå tapt i prosessen med å transkribere intervjuet fra talespråk til skriftspråk. Detaljer som tenkepauser, latter og sukk må angis hvis det har betydning for hvordan datamaterialet forstås. I forhold til min studie vurderte jeg det som viktig å angi tenkepausene, for å vise at spesialpedagogene tenkte godt gjennom spørsmålene når de svarte. Øvrige detaljer var ikke avgjørende, da det sentrale var å få med så nøyaktig som mulig deres kunnskap og erfaringer knyttet til hva de legger vekt på i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom.

I forhold til studiens overførbarhet, er resultatene fra denne studien særegne for den konteksten og det tidspunktet datainnsamlingen pågikk. Resultatene i min studie kan likevel være til nytte for andre i lignende situasjoner. Postholm (2005) kaller dette for *naturalistisk generalisering*. Ved å beskrive forskningsfeltet og fenomenet som er i fokus for studien på en grundig måte, kan lesere av min studie kjenne seg igjen og oppleve mine resultater som nyttige for dem i deres situasjon (Postholm, 2005). Ved å kun intervju tre spesialpedagoger kan jeg ikke trekke slutninger som gjelder for hele populasjonen av spesialpedagoger som underviser elever med Asperger syndrom. Jeg kan imidlertid si noe om hva spesialpedagogene i min studie legger vekt på i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom. Det blir opptil lesere av denne studien å vurdere om mine funn kan overføres til andre kontekster og om det har noe relevans for dem (Thagaard, 2009).

Etiske betraktninger er viktig i all forskning, og innebærer refleksjoner omkring forskningsundersøkelsen overholder allment aksepterte verdisyn og at man sikrer personvern (NESH, 2009). I Norge er det lovfestet at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av

overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Undersøkelser som innbefatter personopplysninger har meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Dalen, 2008). I tillegg er informert samtykke og konfidensialitet sentrale etiske prinsipper i forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Før datainnsamlingen fikk jeg godkjenning fra NSD, og informantene fikk informasjon om studien. De ble informert om studiens hensikt, og at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltagelse uten at det har noen negative konsekvenser for dem. De fikk informasjon om at det var snakk om en kvalitativ intervjustudie og hvordan resultatene ville bli presentert. Jeg informerte om at all informasjon de gir vil bli behandlet med konfidensialitet, og at alle personopplysninger vil bli anonymisert i den ferdige rapporten. Med det mener jeg å ha tatt hensyn til etiske prinsipper for forskningsundersøkelser.



## KAPITTEL 3

### STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST

I dette kapitlet redegjøres det for studiens tematikk som er Asperger syndrom og studiens kontekst som er Solstad skole. Innledningsvis presenteres en beskrivelse av autismspekterforstyrrelser, etterfulgt av kjennetegn ved Asperger syndrom og aspekter knyttet til sosial og skolefaglig fungering. Dette er områder som vurderes som nyttige for å forstå elementer ved studien som drøftes senere i oppgaven. Kapitlet fortsetter så med en beskrivelse av konteksten for studien. Her presenteres idealet om den inkluderende skolen, beskrivelse av Solstad skole, samt en redegjørelse av spesialpedagogens rolle.

### **Tematikk**

#### **Autismspekterforstyrrelser**

*Autismspekterforstyrrelser* er et samlebegrep for tilstander innenfor autismspekteret. Begrepet omhandler alle tilstander med signifikant funksjonsnedsettelse innenfor minst to av områdene 1) gjensidighet i sosialt samspill, 2) gjensidighet i verbal- og ikke verbal kommunikasjon og 3) fantasi og atferd. Funksjonsnedsettelser innenfor disse tre områdene kalles også for *den autistiske triade*, etter en publikasjon av Wing (1988) hvor hun klargjorde denne felles kombinasjonen av symptomer hos alle personer med tilstander innenfor autismspekteret. Bruken av begrepet *spekter* refererer til den store individuelle variasjonen som finnes, med hensyn til alvorlighetsgrad og funksjonsnivå. På den ene enden av spekteret finnes autisme i følge med sterk psykisk utviklingshemming og i den andre enden av spekteret finnes intelligente personer med relativt lettere sosiale samspillsproblemer (Kaland, 2008). Innenfor autismspekteret finner man tilstander som Kanner syndrom (infantil autisme, autisme hos barn, klassisk autisme), Asperger syndrom, andre autismelignende tilstander og autismspekterforstyrrelser uten nærmere spesifisering (Gillberg, 2008).

#### **Asperger syndrom**

Barn og ungdom med Asperger syndrom er like forskjellige som alle andre. Til tross for stor individuell variasjon med hensyn til alvorlighetsgrad og funksjonsnivå, gir den autistiske triade og diagnosesystemet ICD-10 (WHO ICD-10, 2003) utgangspunkt for noen fellestrekk og kjennetegn på diagnosen. ICD-10 er et klassifikasjons- og diagnosesystem som er utgitt av

verdens helseorganisasjon (WHO), og er det diagnostiske systemet som brukes i Norge (Martinsen m.fl., 2009). ICD-10 presenterer følgende kriterier for Asperger syndrom:

1. Fravær av klinisk signifikant, generell forsinkelse i språklig eller kognitiv utvikling
2. Kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon
3. Begrensede, gjentatte og stereotype atferdsmønstre, interesser og aktiviteter

### *Språklig og kognitiv utvikling*

Det første kriteriet i diagnosemanualen er den språklige og kognitive utviklingen. For å kunne skille Asperger syndrom fra de øvrige autismetilstandene, legger ICD- 10 vekt på at det ikke skal ha vært snakk om signifikante språkforsinkelser, noe som ofte er tilfelle ved de øvrige autismetilstandene. Hos de som får en Asperger syndrom diagnose har den språklige og kognitive utviklingen ofte vært i overenstemmelse med normal utvikling. Etter hvert som barnet blir eldre ser man likevel at de har problemer med *språkforståelsen* (Gillberg, 2008). Mange har et godt utviklet ordforråd og normale grammatiske ferdigheter. Til tross for dette, er problemer med språkforståelse og kommunikasjon betydelige. Problemene omhandler spesielt vanskeligheter med å forstå figurativt språk<sup>6</sup>, for eksempel metaforer, ironi og humor. Dette er fordi barn og ungdom med Asperger syndrom har en bokstavelig forståelse av ords mening og hva andre sier til dem (Martinsen m.fl., 2009; Tetzchner, Hoftun, Martinsen, Nærland & Steindal, 2007). Når det gjelder den kognitive utviklingen, er det mange barn og unge med Asperger syndrom som har høy eller svært høy begavelse. I følge Sundet (2007) er det et kjennetegn ved barn og unge med Asperger syndrom at de skårer innenfor normalområdet på intelligestester, men også at de har svært ujevne evneprofiler. Hva de mestrer varierer mye, de kan ha svært gode kunnskaper på noen felt, og omfattende forståelsesproblemer på andre områder. Dette er forskjellig fra hver enkelt, men alle har sine sterke og svake sider når det gjelder kognitiv fungering. Som et eksempel på sterke sider skriver Gillberg (2008) at det ikke er uvanlig å ha eksepsjonell utenathukommelse, og evne til raskt å lære seg nytt stoff. For mange barn og unge med Asperger syndrom er de sterke intellektuelle evnene viktige, og bør tas vare på.

---

<sup>6</sup> Figurativt språk er språk som blir brukt på en «indrekte» eller «billedlig» måte, og som alltid har minst to mulige betydninger, en bokstavelig mening og den intenderte overførte meningen. Ungdom med Asperger syndrom forstår ikke alltid den intenderte meningen, og kan oppfatte figurativt språk bokstavelig (Martinsen m.fl., 2009; Tetzchner, Hoftun, Martinsen, Nærland & Steindal, 2007).

### *Sosiale problemer*

Det andre kriteriet i ICD-10 fremstiller avvikene i sosial interaksjon hos barn og ungdom med Asperger syndrom, som ofte er preget av lite gjensidighet. Også i den autistiske triade blir dette beskrevet gjennom manglende gjensidighet i både sosialt samspill og i forhold til verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Dette kan komme til uttrykk på ulike måter; i samtaler med andre snakker de gjerne om sine særinteresser og de kan ha vanskelig for å forstå at samtalepartnern er interessert. De kan i tillegg ha problemer med å holde blikkontakt og å tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk på adekvate måter, noe som gjør at de har vansker med å oppføre seg smidig i samspill med andre. Dette kombinert med den manglende gjensidigheten i sosialt samspill og kommunikasjon fører derfor ofte til at de mislykkes med å etablere aldersadekvate vennsforhold (Martinsen m.fl., 2009). De svake sosiale evener kan medføre mye avvisning og sosiale nederlag, noe som kan føre til lav selvfølelse og et dårlig selvbilde. Dette kan gi ringvirkninger og føre til at de isolerer seg fra sosial omgang med andre fordi de er engstelige for å dumme seg ut. Det er ikke uvanlig å gå gjennom en periode i ungdomsårene hvor man benekter diagnosen fordi man har et ønske om å fremstå som “normal” (Helverschou, Martinsen, Nærland & Steindal, 2007).

### *Begrensede og stereotypiske interesser og atferdsmønstre*

Det tredje kriteriet i ICD- 10 omhandler interesseområder og atferdsmønstre hos barn og ungdom med Asperger syndrom, som er begrensede og stereotype. Dette er også nevnt i triaden som funksjonsnedsettelse i forhold til fantasi og atferd. Dette kan komme til uttrykk gjennom interesser som er avvikende i forhold til innhold og intensitet. Interesseområder vil variere, men interesser som for eksempel fisk og havdyr og klassifisering av disse i ulike arter, viktingtiden, utenomjordiske vesener og vulkaner er ikke uvanlig. Dette er interesser som opptar mye av ungdommens oppmerksomhet og som skiller seg sterkt fra det jevnaldrende ungdommer som regel er opptatt av. Dette kan bidra til å forsterke de sosiale problemene (Martinsen m.fl., 2009). I forhold til atferdsmønstre kan barn og ungdom med Asperger syndrom være opptatt av å følge regler og rutiner og det er ikke uvanlig at de har sterke meninger om hvilken rekkefølger ting skal gjøres i (Gillberg, 2008). Hvis det oppstår forandringer i disse rutinene, noe det ofte gjør i skolesammenheng, kan barn og ungdom med Asperger syndrom reagere med motstand. Selv små forandringer i skolens rutiner kan føre til at de opplever omgivelsene sine som kaotiske (Martinsen m.fl., 2009).

## **Nevrologiske teorier**

Asperger syndrom ble anerkjent som egen diagnose i 1992. Med bakgrunn i at Asperger syndrom er en relativt ny diagnose, har forskningen i hovedsak basert seg på differensialdiagnostiske spørsmål og årsaksforhold (Tellevik m.fl., 2008; Tellevik, Steindal & Ytterland, 2006). Forskningen har bidratt til økt kunnskap om vanskeområdene ved Asperger syndrom, hvor teorier som “Theory of mind”, “Executive function” og “Central coherence” er sentrale (Gillberg, 2008).

### *Mentalisering*

Mentalisering er evnen vi har til å forstå hva andre mennesker tenker, føler eller vet og er grunnleggende for å kunne fungere optimalt i en sosial verden (Martinsen m.fl., 2009). Forskning (Baren-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997; Kaland, Callesen, Møller-Nielsen, Mortensen & Smith, 2008) viser at denne evnen er mangelfull eller sterkt nedsatt hos barn og ungdom med Asperger syndrom. Evnen til å mentalisere kan utvikle seg over tid, og er ofte på sitt svakeste i tidlig alder. Etterhvert som barn blir eldre kan mentaliseringsevnen opptre, men den vil fremdeles være begrenset og sterkt forsinket. Mennesker med Asperger syndrom vil kanskje aldri oppnå fullgod mentaliseringsevne. På grunn av den nedsatte evnen til mentalisering er evnen til å føle empati forsinket. Dette fører til at barn og ungdom med Asperger syndrom kan oppfattes som egosentriske fordi de klarer ikke å se ting fra andres synsvinkel (Gillberg, 2008). Når mentaliseringsevnen er nedsatt er det vanskelig å forutsi andre menneskers handlinger. I og med at svært mye av kommunikasjonen som foregår mellom oss mennesker er basert på vår evne til å mentalisere, kan dette føre til store sosiale vansker for barn og ungdom med Asperger syndrom (Kaland, 1996).

### *Utførende funksjoner*

Utførende funksjoner er menneskets evne til å planlegge, regulere og utføre handlinger, og innebærer også evnen til å utsette behov for umiddelbar behovstilfredsstillelse. Dette er ferdigheter som regnes som nødvendige for å kunne regulere handlinger i møte med hverdagen (Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2007). Selv om utførende funksjoner ikke er nevnt i den autistiske triaden eller ICD-10, viser forskning (Robinson, Goddard, Dritschel, Wisley & Howlin, 2009; Hill & Bird, 2006) nedsatte utførende funksjoner ved Asperger syndrom. Når denne evnen er svekket har man problemer med å styre sine handlinger mot bestemte mål på en strategisk og fleksibel måte. Det betyr at barn og ungdom

med Asperger syndrom ofte kan slite med å gjennomføre oppgaver og aktiviteter innen en viss tidsfrist, de vet ikke rekkefølgen på det som skal gjøres og klarer ikke å planlegge det selv (Kaland, 1996). Den nedsatte evnen til utførende funksjoner kan være med på å forklare den rigiditeten og manglende fleksibiliteten som ofte kjennetegner barn og ungdom med Asperger syndrom (Tellevik m.fl., 2007).

### *Sentral koherens*

Sentral koherens er en betegnelse på hvordan vi mennesker organiserer informasjon (Tellevik m.fl., 2007). Som oftest har vi en tendens til å integrere informasjon på et overordnet nivå, det vil si at man godt kan huske poenget i en historie mens man har en tendens til å glemme detaljene. Forskning (Jolliffe & Baron-Cohen, 2001; Happé, 1999) viser at hos barn og ungdom med Asperger syndrom er dette motsatt, de har svak sentral koherens. Det fører til fokus på detaljer i større grad enn helheter. Kaland (1996) kaller det en *kognitiv stil* som gjør det vanskelig å skille vesentlig fra uvesentlig og å forstå sammenhenger mellom årsak og virkning. Tellevik m. fl (2007) skriver at dette er en evne som varierer, og som kan beskrives som et kontinuum av kognitive stiler som strekker seg fra svak til sterk sentral koherens. Svak sentral koherens omfatter i tillegg til en tendens til å fokusere på detaljer, begrensede interesser og særinteresser preget av gode ferdigheter. Svak sentral koherens kan være med på å forklare hvordan barn og unge med Asperger syndrom kan ha svært gode prestasjoner på noen områder og samtidig svært dårlige prestasjoner på andre områder. På noen områder kan det være fordelaktig å være detaljorientert, mens det ikke vil være hensiktsmessig når målet er å finne overordnet mening og forståelse. Svak sentral koherens er derfor ikke en vanske i vanlig forstand, men heller en kognitiv stil med fordeler og ulemper (Tellevik m.fl., 2007).

### **Grunnleggende forståelsesproblemer**

Funksjonsnedsettelsene som er nevnt ovenfor, påvirker og forsterker hverandre og lager nye indirekte problemer for barn og ungdom med Asperger syndrom. Resultatet blir grunnleggende forståelsesproblemer. Hverdagslige gjøremål som mange tar for gitt og ikke tenker noe over, er noe barn og ungdom med Asperger syndrom må forholde seg bevisst til hele tiden. Når det skjer mye på en gang, noe det ofte gjør i et klasserom, er det vanskelig for ungdommene å konsentrere seg. Resultatet kan i mange tilfeller bli at de føler seg kognitivt overbelastet på grunn av at deres forståelsesvansker gjør det utfordrende å være bevisst på det som foregår rundt dem (Martinsen m.fl, 2009). I tillegg til at Asperger syndrom fører til

grunnleggende forståelsesproblemer, innebærer det en utviklingsmessig risiko for skjevutvikling og tilpasningsvansker senere i livet. De svake sosiale evene hos ungdom med diagnosen, kan medføre mye avvisning og sosiale nederlag. Det kan føre til lav selvfølelse og et dårlig selvbilde, og resultere i at de isolerer seg fra sosial omgang (Helverschou m.fl., 2007). Selv om barn og ungdom med Asperger syndrom er sårbare for skjevutvikling og tilpasningsvansker, er det ikke alle som får problemer. Problemer kan forebygges og reduseres gjennom tilpasning av miljøet. Et opplæringstilbud som tar hensyn til deres forutsetninger og behov kan virke som en beskyttelsesfaktor<sup>7</sup> i forhold til skjevutvikling (Martinsen m.fl., 2009).

### **Tidligere forskning**

Iovannone, Dunlap, Huber og Kincaid (2003) viser til seks komponenter som er viktig i opplæringstilbudet til barn og unge med Asperger syndrom. Disse komponentene bygger på studier fra flere land, men hovedsakelig basert på studier fra USA. Deres funn viser at opplæringstilbudet bør være individualisert og spesielt tilpasset den enkelte eleven. Opplæringen bør være så strukturert og nøye planlagt som mulig. Det innebærer at alle sider ved opplæringen må planlegges; hva eleven skal lære og om læringen skal foregå sammen med klassen eller ved hjelp av spesialundervisning. Videre viser de til at det er behov for å hjelpe ungdommene i forhold til det sosiale samspillet, og at det er viktig å samarbeide tett med familien til eleven. I en kvalitativ intervjustudie av lærere, fant Andersen (2006) at det var viktig med god tilrettelegging av rammevilkårene omkring elevene, både i forhold til undervisning og sosialt miljø. Hennes funn viste også at læreren kan bistå og påvirke elevens utvikling på en konstruktiv måte. I en annen kvalitativ intervjustudie av lærere, fant Solvang (2006) at tilretteleggingen av opplæringstilbudet for det meste handlet om spesialundervisning i små enheter og forenkling av læringsmål. Samtlige av lærerne i hennes studie uttrykte følelse av manglende kompetanse i forhold til Asperger syndrom. I forbindelse med prosjektet "Faglig nettverk for lærere som arbeider med barn som har Asperger syndrom", har Hernar (2005) skrevet et temahefte om hva hun la vekt på i opplæringstilbudet til en gutt med diagnosen. Hun peker først og fremst på at det var viktig å bli godt kjent med eleven, for å kjenne til elevens personlighet og særtrekk. Hun erfarte at det var viktig med grundig forberedelse av undervisning, for å gi eleven god oversikt. Når eleven hadde oversikt, jobbet

---

<sup>7</sup> En beskyttende faktor kan defineres som "faktorer i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos barn og unge" (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2007, s. 81).

han effektivt. For å motivere eleven for skolefaglig læring, benyttet hun guttens særinteresser som infallsvinkel. Dette førte til at gutten ble motivert, og viste stor arbeidsvilje. I tillegg hadde hun jevnlig støttesamtaler med eleven, som et tiltak for å redusere stress.

## **Kontekst**

### **Den inkluderende skole**

I Norge har man et ønske om at alle barn og unge, uavhengig av forutsetninger og behov, skal gå i sin vanlige klasse på sin hjemmeskole<sup>8</sup>. Dette ønsket er sammenfallende med idealet om den inkluderende skolen. For å lykkes med inkludering i skolen, ligger prinsippet om tilpasset opplæring til grunn for all undervisning. I Opplæringslovens § 1-3 (1998-99) kan man lese: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Lovdata, 2008). Så langt det er mulig skal læreren legge til rette for et undervisningsopplegg som passer for alle elevene i klassen. Noen elever har imidlertid så omfattende behov, at tilretteleggingen innenfor de ordinære rammene ikke er tilstrekkelig. Da har eleven rett på spesialundervisning. I Opplæringslovens § 5-1 (1998-99) står det: “Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Lovdata, 2008). For de fleste barn og unge vil man kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring, enten det dreier seg om ordinær undervisning eller spesialundervisning, innenfor de rammene hjemmeskolen kan tilby (Nilsen, 2008). I noen tilfeller er ikke dette tilstrekkelig. Det hender at barn og unge opplever perioder i livet som så vanskelige at de trenger hjelp fra flere instanser for å komme seg på beina igjen. Dette er tilfellet for ungdommene som går på Solstad skole.

### *Solstad skole*

Solstad skole er en spesiell skole i og med at den er tilknyttet en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling / (BUP- avdeling). Skolen ligger i umiddelbar nærhet til avdelingen, og betjener to av dens enheter; en døgnenhet for ungdom og en familieenhet. Når barn i alderen 0 - 12 år blir innlagt på avdelingen, bor barnet sammen med sin familie på familieenheten under oppholdet. Ungdomsenheten på avdelingen består av tre poster, akuttposten, utredningsposten og behandlingsposten. Utredningsposten har ungdom over en

---

<sup>8</sup> Betegnelsen hjemmeskole sikter til den skolen som ligger i det nærmiljøet eleven sokner til (Opplæringslovens § 8- 1, 1998-99, Lovdata, 2008).

seksukers periode, og skolen samarbeider med BUP- avdelingen i forhold til skolefaglig utredning, og utredning av mulige diagnoser. Akuttposten tar i mot ungdom som har alvorlige psykiske vansker som isolasjon, depresjon og angst. På akuttposten er oppholdet i utgangspunktet av kort varighet, men i unntakstilfeller kan oppholdet bli noe lenger. Behandlingsposten er et tilbud for de som blir innlagt over lengere tid for behandling, og som får sitt skoletilbud gjennom Solstad skole. Når ungdommene utskrives fra BUP- avdelingen, reiser noen tilbake sin sine hjemmeskoler, mens noen 10-klassinger gjennomfører grunnskoleeksamen på Solstad og begynner på vanlig videregående skole påfølgende høst. Overgang til nye skoler følges opp av Solstad skole.

Ungdommene som kommer til Solstad skole er mellom 12-18 år. Dette er ungdommer som av ulike årsaker sliter med alt fra spiseforstyrrelser til utagerende atferd eller problemer med å leve med sin Asperger syndrom-diagnose. Det de alle har til felles er at deres problemer har gjort det vanskelig for dem å fungere optimalt i hverdagen. På BUP- avdelingen jobber ulike faginstanser tett sammen for å hjelpe ungdommene som blir innlagt. Gjennom ukentlige møter samarbeider skolen, behandlingsansvarlig lege og miljøterapeut om behandlingstilbudet til hver enkelt ungdom. Hver faginstans forteller hvordan det går med ungdommen fra sitt ståsted, og på bakgrunn av det danner de seg et felles bilde av situasjonen og blir enige om hvordan de skal jobbe videre.

Skolens virksomhet er basert i Opplæringsloven, og skolen har gode ressurser i form av høy lærertetthet. Skolen har et gjennomført tolærersystem og hver elev har egen kontaktlærer. Skolen ligger i utkanten av en middels stor by, med fine turområder i umiddelbar nærhet. På grunn av skolens avsidesliggende beliggenhet og størrelse, er omgivelsene rolige og det er få mennesker å forholde seg til. Uteskole og friluftsliv blir mye brukt, spesielt når elevene samles i grupper. I tillegg til uteskole, vektlegger skolen praktiske og estetiske fag, som kunst og håndverk, mat og helse og musikk. På denne skolen er personalet opptatt av å skape et læringsmiljø som muliggjør mestring og utvikling for ungdommene, både faglig og sosialt. Ungdommene får varierte opplevelser og gode muligheter til å utvikle seg i positiv retning.

### **Spesialpedagogens rolle**

Spesialpedagogikkens faglige fokus er å sikre at barn, ungdom og voksne som befinner seg i vanskelige livssituasjoner eller har ulike funksjonshemninger, får sine behov og interesser ivarett (Befring, 2008). Spesialpedagogens overordnede mål er å jobbe for å fremme gode



utviklings- og livsvilkår for barn og unge som har behov for ekstra hjelp og støtte for å klare seg på skolen og ellers i livet. Rollen til spesialpedagogen er tosidig; på den ene siden handler det om å forebygge vansker og barrierer som finnes i omgivelsene til den enkelte, og på den andre siden gjelder det å avhjelpe og redusere eksisterende vansker og barrierer. Spesialpedagogens oppgave innebærer å utvikle kunnskap om hvilke vilkår som fremmer læring, utvikling og livskvalitet hos den enkelte og bidra til å legge forholdene til rette i den sammenhengen (Tangen, 2008). For spesialpedagogen som jobber i skole, er en sentral oppgave å planlegge opplæringstilbudet til elever med særskilte forutsetninger og behov. Når opplæringstilbudet skal planlegges, er *individuell opplæringsplan* et nyttig redskap.

I følge § 5-5 (1998-99) i Opplæringsloven har alle barn og unge med særskilte behov rett til en individuell opplæringsplan, som inneholder overordnede mål og metode for både faglig og sosial læring (Lovdata, 2008). I utformingen av denne planen trenger elever med Asperger syndrom hjelp, da de har problemer med å planlegge livet sitt og sette framtidige mål. Elevens medbestemmelse er viktig, samtidig som familie og fagfolk må være med for å sikre at planen er realistisk og gjennomførbar. Forutsetninger for et helhetlig og langsiktig tilrettelagt opplæringstilbud er at den individuelle opplæringsplanen inneholder både kortsiktige og langsiktige mål, som vurderes i et livsløpsperspektiv. De kortsiktige planene inneholder planer for de nærmeste dagene og ukene. I tillegg er det behov for en langsiktig plan, hvor man må løfte blikket måneder og år framover i tiden. Planen er forpliktende for skolen og skal evalueres hvert halvår. Den individuelle opplæringsplanen er derfor nyttig for både ungdommen med Asperger syndrom og for fagfolkene som jobber med dem. Barn og unge med Asperger syndrom er en heterogen gruppe og variasjonen er stor (Martinsen m.fl, 2009). Ved å bruke individuell opplæringsplan sikrer man at opplæringstilbudet blir individuelt tilrettelagt hver enkelt (Nordahl & Overland, 2006). Disse elevene har behov for individuelt tilrettelagte, helhetlige og langsiktige tilbud som er nedfelt i en individuell plan (Tellevik, Steindal & Ytterland, 2006).

### *Presentasjon av informanter*

Tre spesialpedagoger har deltatt i denne studien. *Edel* er 55 år, og har jobbet på Solstad skole i elleve år. Hun jobber i forhold til BUP- avdelingens utredningspost, og samarbeider med barne- og ungdomspsykiatrien i forhold til utredning av ungdom for mulige diagnoser, samt skolefaglig utredning. Hun er utdannet lærer, og har senere tatt videreutdanning i informatikk,

matematikk og første og andre avdeling spesialpedagogikk. Før hun begynte å jobbe på Solstad skole har hun jobbet som lærer i alt fra førsteklasse til voksenopplæring. *Hilde* er 48 år, og har jobbet på Solstad skole i tjue år. Hun jobber som lærer for elevene på behandlingsposten. Hun har hovedfag i spesialpedagogikk, har engelsk som undervisningsfag, og har senere tatt tilleggsutdanning i skolebibliotekkunnskap. *Lone* er 58 år, og har jobbet på Solstad skole i tjue år. Hun jobber som lærer for elevene på behandlingsposten. Hun er utdannet lærer, og har i tillegg sosialpedagogisk og praktisk pedagogisk utdanning. Før hun begynte på Solstad skole jobbet hun i over ni år som lærer på en ungdomsskole.

## KAPITTEL 4

### SOSIALE FERDIGHETER

I analysen av datamaterialet kom det fram at spesialpedagogene var opptatt av sosiale ferdigheter. Under vil jeg først presentere relevant teori. Deretter kommer empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

#### **Teoretisk bakgrunn**

Problemer med sosial samhandling er ett av tre kriterier ICD-10 legger til grunn for Asperger syndrom. Årsaken til de sosiale problemene er knyttet til alle de ulike symptomene og funksjonsnedsettelsene som kjennetegner gruppen, da alle disse har innvirkning på sosial samhandling (Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal, 2007). Det er særlig den svake mentaliseringsevnen som kan føre til problemer. Mentalisering er evnen til å forstå hva andre mennesker tenker, og er en forutsetning for å fungere optimalt i sosiale situasjoner. Hos barn og ungdom med Asperger syndrom er denne evnen sterkt nedsatt, noe som fører til at det sosiale livet oppleves som kaotisk og vanskelig å forstå (Martinsen m.fl., 2009). I ungdomsalderen er det mange som forsøker å skjule sine sosiale problemer, og i deres streben etter å fremstå som “normale” opplever mange å bli utslitte og reagerer med å trekke seg unna. For å lette den dagligdagse omgangen med andre mennesker, er det nødvendig å trene på sosiale ferdigheter for å utvikle sosial kompetanse (Weidle, 2010). *Sosial kompetanse* defineres som “ett sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes” (Garbarino 1985, i Nordahl m.fl., 2007, s.80). Det handler om hvordan ungdommens atferd fungerer i forhold til omgivelsene, og det dreier seg om atferd som menneskene rundt ungdommen vurderer som positive (Nordahl m.fl., 2007).

Mangelfulle sosiale ferdigheter og svak sosial kompetanse, som er kjerneproblemet til barn og ungdom med Asperger syndrom, er nært forbundet med internaliserte atferdsproblemer. Det kan være snakk om sosial isolasjon, depresjon eller angst. Sosial kompetanse har derfor betydning for ungdommens psykiske helse (Nordahl m.fl., 2007). Å trene på sosiale ferdigheter innebærer å lære ungdommene prososiale ferdigheter slik at de i større grad kan mestre dagligdagse utfordringer. For ungdom med Asperger syndrom kan det være snakk om helt grunnleggende sosiale ferdigheter som å få kontakt med andre og å starte eller føre en

samtale. Hvilke sosiale ferdigheter hver enkelt trenger å øve på vil variere, det avgjørende er at ferdighetene hjelper dem å fungere bedre på skolen og i dagliglivet (Nordahl m.fl., 2007). Noen barn og unge med Asperger syndrom kan ofte like å være alene og holde på med det de er interesserte i. Andre barn og unge med diagnosen kan gi uttrykk for at de ønsker venner, men at de ikke klarer å skaffe seg det. Hvis de aldri lykkes med å etablere kontakt med andre, kan de bli ensomme. Ensomheten kan bli et stort livsproblem når de blir voksne (Martinsen m.fl., 2009).

Grunnen til at sosiale situasjoner kan være vanskelige for barn og ungdom med Asperger syndrom, er fordi sosiale situasjoner kan være forskjellige fra gang til gang. Ungdommene kan derfor oppleve det sosiale samspillet som uoversiktlig og preget av mangel på struktur. Det er særlig i friminutt og i andre uformelle situasjoner at ungdom med Asperger syndrom har problemer med å være sammen med andre. Martinsen m.fl., (2009) beskriver uformelle sosiale situasjoner som *åpne sitasjoner*, fordi de er preget av mangel på struktur. Ungdom med Asperger syndrom fungerer langt bedre i situasjoner hvor de kan være saklige og oppgaveorienterte. I arbeidet med sosial kompetanse for denne elevgruppa blir det derfor viktig å ha fokus på struktur. Formålet med struktur er å skape orden i omgivelsene slik at det kan fremme ungdommenes muligheter for sosial deltakelse (Martinsen m.fl., 2009). Tellevik m.fl., (2008) trekker frem strukturering som et ofte brukt virkemiddel i spesialpedagogisk praksis, med primærhensikt å gjøre situasjonen mer oversiktlig og lettere å forholde seg til for ungdommen. En god strukturering vil kunne øke ungdommens initiativ og selvstendighet i sosiale situasjoner.

En måte å skape struktur i sosiale sammenhenger, er ved å legge opp til aktiviteter. Martinsen m.fl., (2009) benytter begrepet *sosiale skript*. Sosiale skript er aktiviteter som innebærer en plan for hva man gjør i forskjellige situasjoner, hvilke personer som er med og hva som skal foregå. Det er et nyttig verktøy for å skape mer oversikt i sosiale situasjoner. Felles aktiviteter kan gjøre det lettere for ungdommen med Asperger syndrom til å delta i sosiale sammenhenger fordi det gjerne inneholder bestemte regler, noe de trives med. Felles aktiviteter er også et utgangspunkt for opplevelse av fellesskap og samhörighet. Et eksempel på sosialt skript, er fotball. Det er en aktivitet som har bestemte regler, og kan derfor være en fin felles aktivitet. Når det er bestemte prosedyrer for handling og det er koblet til en bestemt kontekst, oppleves den sosiale situasjonen som mer strukturert og oversiktlig. Sosiale skript er nyttig for ungdommen, fordi det er kunnskap som kan overføres og brukes i lignende

situasjoner (Tellevik m.fl., 2008). I mange tilfeller er forsøk på å få ungdom med Asperger syndrom til å bli mer sosialt aktive, basert på å få de til å delta i aktiviteter de ikke er spesielt interesserte i. Ofte må ungdommene tilpasse seg andre og delta i sosiale aktiviteter på andres premisser. Ungdommene presser også seg selv til dette, fordi de ikke ønsker å fremstå som “unormale”. En måte å få ungdommene mer aktive i sosialt samspill kan være gjennom *omvendt integrering*. Omvendt integrering handler om at den sosiale deltakelsen kan foregå på premissene til ungdommen med Asperger syndrom. Man prøver å få andre jevnaldrende med på aktiviteter som ungdom med Asperger syndrom behersker og har interesse for (Martinsen m.fl., 2009). Gjennom å delta i felles aktiviteter kan ungdom med Asperger syndrom trene på sosiale ferdigheter og bedre sin sosiale kompetanse, og føle seg tryggere i sosiale situasjoner.

### **Empiri og analyse**

I analysen av datamaterialet kom det fram at spesialpedagogene var opptatt av å utvikle ungdommenes sosiale ferdigheter og styrke deres sosiale kompetanse. Deres fokus på dette kom fram når de snakket om sine erfaringer i forhold til at ungdom med Asperger syndrom strever med det sosiale samspillet. De sier:

*Det ser vi jo, at det er problematisk ute å går fordi de har vanskelig for å lese de sosiale kodene og vanskelig for å lese det sosiale samspillet blant de andre ... Det er vanskelig (Lone, 090310, s.8).*

*Noen er svært godtfungerende og er ikke så veldig påfallende når det gjelder sosial fungering mens andre er totalt isolert og har ikke vært sammen med andre ungdommer på årevis (Hilde, 040310, s.3).*

*De er jo ikke bestandig seg selv ... Eller som regel ikke seg selv i sosiale situasjoner og skjønner jo ikke hvorfor de ikke får være med, og de skjønner ikke hvorfor det blir feil. De trenger tettere oppfølging for å få hjelp til å trene på slike situasjoner. Om de ikke skjønner, så i hvertfall lære hvordan de kan håndtere ting som dukker opp (Edel, 020310, s.7).*

Spesialpedagogene har opplevd at ungdom med Asperger syndrom har problemer med det sosiale samspillet og at de sliter med å få kontakt med jevnaldrende. Ungdommenes vanskeligheter med det sosiale samspillet kan skyldes en kombinasjon av den nedsatte mentaliseringevnen og grunnleggende forståelsesvansker, som begge er kjennetegn ved Asperger syndrom (Martinsen m.fl, 2009). Lone peker på at ungdommene strever med å lese sosiale koder. Det kan være uttrykk for at mentaliseringsevnen er forsinket og begrenset (Gillberg, 2008), og i direkte samspill med andre rekker ikke ungdommen å raskt nok fremkalle den sosiale informasjonen som er tilgjengelig. Det kan føre til at de mislykkes i sine forsøk på å være sosiale. Hilde forteller om varierende sosial fungering. Hun har møtt

ungdom med Asperger syndrom som har fungert fint i sosiale situasjoner, og hun har møtt ungdom med diagnosen som har hatt så store sosiale vansker at de har isolert seg. Dette er sammenfallende med den store variasjonen som finnes blant denne elevgruppa (Martinsen m.fl., 2009). Med bakgrunn i de vanskelighetene ungdom med Asperger syndrom kan ha i forhold til å lese sosiale koder og det sosiale samspillet, peker Edel på at de kan ha behov for tett oppfølging i sosiale situasjoner. Ved å ha en person de kan henvende seg til når det er noe de ikke forstår, kan de trene for å utvikle sine sosiale ferdigheter. Spesialpedagogene forteller videre om sine erfaringer i forhold til at ungdom med Asperger syndrom kan gi uttrykk for at de ikke har så stort behov for sosial kontakt. De forteller:

*Jeg husker på en gutt som jeg har hatt som strevde veldig med det her at jammen hvorfor i all verden er det så viktig det der med det sosiale? Han var veldig spørrende om det, og der jeg kom på, eller jeg prøvde å forklare han at det har noe med den menneskelige utviklinga, altså evolusjonen å gjøre, at vi mennesker har vært avhengig av hverandre for å klare å overleve. Så jeg fant et sånt bilde som jeg prøvde å forklare han da, at hvis det var sånn at vi ikke var avhengig av hverandre, at menneskene ikke hadde overlevd hvis vi ikke hadde sosialt samvær, så hadde det endt opp med at vi alle, hver og en av oss hadde sittet på hver vår fjelltopp, eller det var slik jeg billedliggjorde det for han da. Og da hadde vi dødd. Og da gikk det opp for han. Ja da skjønner jeg! Ja nei da skulle han gå å si hei til medeleven sin, fordi at da skjønnte han hvorfor det var viktig for mennesker å si hei når man møtes. At det har noe med overlevelse å gjøre (Hilde, 040310, s.4).*

*Det er nok mange som er ganske mye alene ... Og jeg tror mange av dem synes det er greit å være alene også. Jeg tror ofte det er omgivelsene som synes det er verst når de trekker seg unna og holder på med sine ting. Og synes synd på dem. Det er ikke bestandig ungdommene opplever at det er synd når de holder på med sine ting og egentlig slipper å forholde seg til andre. Det er ikke alle som har like stort behov for sosial kontakt og jeg tror nok at dette er en gruppe som ikke har så stort behov for det her sosiale samspillet som vi tror at alle har behov for (Edel, 020310, s.7).*

*Selv om de ikke trenger å være sammen med folk hele tiden, så må de jo vite hvordan de skal håndtere sosiale situasjoner hvor man må være sammen ... Jeg tror nok at etter hvert som de mestrer situasjoner, så vil de sette mer pris på det også. Selv om de ikke føler noe tap av å ikke være sammen med andre, så kan de kanskje etterhvert lærer å være i noen sammenhenger og sette pris på å være sammen med andre (Edel, 020310, s.7).*

Spesialpedagogene viser til at ungdom med Asperger syndrom kan ha mindre behov for sosial kontakt enn andre mennesker. Hilde viser til en situasjon med en gutt hun var kontaktlærer for, som ikke så betydningen av sosial kontakt. Når hun forklarte på en eksplisitt måte hvordan mennesker er avhengig av sosialt samspill for å overleve, forstod han hvorfor det var viktig å ta del i sosialt samspill, og skulle begynne å si hei til sine jevnaldrende i klassen. Denne hendelsen kan være en indikasjon på at sosialt samspill ikke er like viktig for alle (Martinsen m.fl., 2009). Men til tross for at gutten selv ikke forstod vitsen med sosial kontakt, ønsket Hilde å forklare han dette. Når hun forklarer til gutten hvorfor sosial kontakt er viktig, anerkjenner hun de sosiale problemene og ungdommens behov for å utvikle sine sosiale ferdigheter. Bedre sosiale ferdigheter er viktig for ungdommenes situasjon der og da (Weidle,

2010), men også i et mer langsiktig perspektiv. Bedre sosiale ferdigheter kan virke forebyggende på ensomhet og sosial isolasjon som voksen (Martinsen m.fl., 2009). Edel har også erfart at ungdom med Asperger syndrom kan ha en tendens til å holde seg for seg selv, og hun reflekterer over at ungdom med Asperger syndrom er en gruppe som kanskje synes det er fint å være alene. I mange tilfeller kan ungdom med Asperger syndrom oppleve det som slitsomt og belastende å være sammen med andre fordi den begrensede mentaliseringsevnen fører til at de må forholde seg bevisst hele tiden. Det kan de bli slitne av, og kan derfor ha behov for å trekke seg unna (Weidle, 2010). Edel sier at ungdommene likevel er nødt til å kunne mestre noen sosiale situasjoner, og at til tross for at de kanskje setter pris på å være litt alene og holde seg for seg selv, kan de etterhvert som de trener på å være sammen med andre begynne å se verdien av det. Det kan være en indikasjon på at trening i sosiale ferdigheter kan føre til at ungdommene i større grad føler seg trygge i sosiale situasjoner. Når de føler seg trygg, kan det hjelpe dem til å endre fokuset fra hva som stresser dem til at det kanskje kan være fint å være sammen med andre. Noen sosiale situasjoner oppleves som vanskeligere enn andre, og spesialpedagogene har erfart at friminutt er spesielt utfordrende for ungdom med Asperger syndrom. Friminutt er åpne situasjoner som krever en form for uformell interaksjon, som er svært utfordrende for ungdom med Asperger syndrom (Martinsen m.fl., 2009). Spesialpedagogene er derfor opptatt av å legge opp til aktiviteter for å gjøre det lettere for ungdommene å være med på noe sosialt. De sier:

*Vi har jo noen bevisste tanker rundt det her med hvordan vi bruker pausene, vi har jo ikke så mye å spille på med utemiljø da, hvertfall akkurat nå, med snøen ned i dørkarmene her hos oss, men det er en del turer, uteliv, som i dag har det jo vært skidag, og underveis der så er det nok noen sosiale mål for den enkelte som blir jobbet med fra de lærerne som er med. I friminuttene prøver vi å lære dem spill og turtaking, rett og slett. Jobbe med det, og tenker at det kommer godt med de når skal ut i neste skole, det at du kan være med på en omgang kort eller være med på lagspill, fotball og sånne ting (Lone, 090310, s.8).*

*Friminuttene klaget han over, for at han sa det at det var jo ikke noe vits i å være ute hvis ingen er med på fotballen, for da vet jeg hva jeg skal gjøre. Men de står jo bare å prater om ting som ikke betyr noen ting. Så hvorfor skal jeg stå sammen med dem da? (Edel, 020310, s.3).*

*Vi bruker kortspill som en arena der vi både kan bringe inn latter, lek, turtaking, og litt sånn ... Anledning til litt sånn barnslig glede. Det å gå inn i, jeg synes i allefall det, men jeg er jo en leken person, men det å gå inn å spille kort og å juble skikkelig når jeg vinner og bli litt grinete når jeg taper og ... Og bruke meg selv som rollemodell, ikkesant? Ja, at vi byr på oss selv som mennesker. Rett og slett! Og det setter elevene pris på (Hilde, 040310, s.8).*

Lone forteller at de er opptatt av å legge opp til lagspill i friminuttene, slik at ungdommene har mulighet til å delta i felles aktiviteter sammen med andre. På en slik måte jobber spesialpedagogene for å skape mer struktur i uformelle situasjoner (Tellevik m.fl., 2008). Gjennom å legge opp til aktiviteter, kan ungdommene lære sosiale skript (Martinsen m.fl.,

2009), som de kan benytte som initiativ for å være sammen med andre ungdommer. Når uformelle situasjoner blir strukturert, og får et innhold med faste regler for gjennomføring, kan ungdommene oppleve økt trygghet (Tellevik m.fl., 2008). Edel har også erfart at friminutt kan være vanskelig for ungdom med Asperger syndrom, og forteller om en gutt som fungerte godt i friminutt hvis det ble spilt fotball. Hvis ikke, så han ingen vits i å være sammen med andre. Hilde er i likhet med Lone, opptatt av å skape mer struktur i friminuttene. Ved å bruke spill som en felles aktivitet, får ungdommene muligheter til å trene på sosiale ferdigheter i en strukturert situasjon (Tellevik m.fl., 2008). Gjennom kortspill, får ungdommene trent på sosiale ferdigheter. Og ungdommene får trent på sosiale ferdigheter på en hyggelig måte, de kan le sammen og glede seg over en felles aktivitet. En annen arena spesialpedagogene benytter for å trene på sosiale ferdigheter og utvikle sosial kompetanse, er gruppearbeid. De sier:

*Vi oppmuntrer ungdommene til å komme å sette seg rundt, vi har et sånt storbord på klasserommet. For alle har hver sin plass, med hylle til å sette bøkene sine i og sånn. Og det opplever de som veldig trygt, å ha den skjermede plassen, og de fleste som kommer hit, føler seg trygg nok der. Og det å bare komme å sette seg rundt et sånt storbord, er ofte utfordring nok det, til å begynne med (Hilde, 040310, s.7).*

*At man kan assistere hverandre, og da legger vi lærere til rette for at de med Asperger kan få gjøre oppgaver som de er fortrolige med da, at vi dirigerer det litt, men at det blir et bidrag i fellesskapet ut av det. Det gjør vi veldig ofte i forhold til de andre kategoriene vi har og ... Vi ser at den sosiale fungeringen er vanskelig for alle, når de har det så vanskelig selv. Så vi må styre det litt. (Lone, 090310, s.8)*

*De på det andre teamet de prøver å få til mye gruppearbeid. De prøver å bygge opp det her sosiale i gruppa. Det legger ikke vi så mye vekt på fordi de er her i seks uker, og noen kommer og noen går, og etter to uker så kommer det noen nye inn og så ... Sånn at det, det vi gjør mest felles er sånne hyggelige aktiviteter, som spilleaktiviteter og sånne ting. Så får vi et sånt fellesskap rundt (Edel, 020310, s.6).*

Edel jobber i forhold til utredningsposten på BUP- avdelingen, hvor ungdommene er i seks uker. Utredningsposten legger ikke så stor vekt på gruppearbeid, fordi ungdommene er der over så kort tid. Gruppearbeid er en prosess som kan ta lang tid, og spesialpedagogene som jobber i forhold til elevene på behandlingsposten legger større vekt på gruppearbeid. De tar tiden til hjelp og må ta det skritt for skritt. I starten av oppholdet er alle ungdommene sjenerte og de fleste har dårlig selvtillit i forhold til det sosiale. Det kan være uttrykk for den usikkerheten de kan føle i sosiale situasjoner på grunn av at den svake mentaliseringsevnen fører til at de strever med å forstå innholdet i sosiale situasjoner (Martinsen m.fl., 2009). Det å samles rundt storbordet kan være en utfordring, fordi det er nytt og ukjent for dem. Det samsvarer med at ungdom med Asperger syndrom trives best i situasjoner som de kjenner til og at de trives best med aktiviteter som har faste regler og som de har gjennomført før



(Martinsen m.fl., 2009; Tellevik m.fl., 2008). Lone ser også at gruppearbeid er vanskelig, og forteller at når de har fått ungdommene til å sitte rundt storbordet, har de i tillegg en utfordring i å få ungdommene til å engasjere seg og å bidra i gruppa. Selv om det er en aktivitet med fast struktur og fast innhold, kan det være vanskelig å få til. Hun forteller at det kan være lurt å ta utgangspunkt i oppgaver ungdommen med Asperger syndrom er kjent med. Da er det større mulighet for at de engasjerer seg i gruppa. Å bygge gruppearbeid på oppgaver ungdommene med Asperger syndrom er interessert i, sammenfaller med tanker om omvendt integrering (Martinsen m.fl., 2009). Lone peker på at det å ta utgangspunkt i ungdommenes interesser ikke bare er noe de gjør i forhold til de med Asperger syndrom, men at det også fungerer godt i forhold til de andre ungdommene. Hun sier videre at det ikke bare er ungdommene med Asperger syndrom som sliter med det sosiale, men at det stort sett gjelder alle ungdommene hos dem, og at vellykkede gruppearbeid krever at de styrer det hele. I tillegg til at ungdommene får bedret sine sosiale ferdigheter ved å ta del i aktiviteter og gruppearbeid som spesialpedagogene legger opp til, er spesialpedagogene opptatt av at ungdommene får øve på å ta eget initiativ til sosialt samspill. De sier:

*Nå har vi jo elevrådet på skolen, alle elever deltar på elevråd. Det er en arena der de prater mye om det her med hvordan de kan ta vare på hverandre og hvordan skal vi ha det på skolen og sånn. Og de har startet opp med noe som de kaller for "hemmelig venn". Der alle får utdelt et navn på en av medelevene som de skal være mer oppmerksom på i løpet av en uke. Og da er det slik at elevene kommer med forslag på hva man kan gjøre, og helt sikkert lærerne og, og det å invitere en medelev til å spille kort er et sånt forslag som kommer. Og det er klart at for oss som har opplevd en elev som har sittet på plassen sitt i et halvt år og nærmest kun pratet på tiltale, aldri selv tatt initiativ til noe som helst, plutselig går bort til en medelev og spør har du lyst til å bli med å spille kort? Det blir liksom litt sånn halleluja stemning, ikke sant? (Hilde, 040310,s.7)*

*Det har vi sett i de tre siste årene, så har vi startet på høsten og nesten helt fram til jul, med elevgrupper der det knapt er noe kontakt. Altså de sier ikke hei når de kommer inn i klasserommet. De kommer på skolen, setter seg på plassen sin og sitter der ... Også har vi jobbet ganske bevisst og systematisk med det sosiale miljøet, og sånn rundt juletider så bruker det å løsne. Og det har det gjort i år og, så nå har vi en elevgruppe på ti, elleve, hvor det nærmest er sånn at vi må begynne å hysje på dem igjen. Sant? Så de har våknet, de setter pris på hverandre, de liker å være sammen (Hilde, 040310, s.6).*

*Det å trene litt på hva gjør man selv om en ikke synes det er noen vits i å gå bort å snakke med de som snakker om ting som er uinteressant da, hva kan være lurt å gjøre ... (Edel, 020310,s.6)*

*Det der med å fortelle vitser til andre, og de synes det var artig, det var en sånn sosial nøkkel, et sånt gjennombrudd. Så det var en sånn, ja det husker jeg var et veldig klart skritt videre for den eleven (Lone, 090310,s.7).*

Hilde forteller om en ungdom som aldri før hadde vist noe interesse for sosialt samspill, og som spurte en annen elev om de skulle spille kort. Denne hendelsen kan være en indikasjon på at det kan være nyttig for ungdommene å lære seg sosiale skript. Gjennom at de har lært

seg sosiale skript (Martinsen m.fl., 2009), har de et utgangspunkt for å ta kontakt med andre. De sosiale skriptene er også noe de kan benytte i andre sosiale situasjoner, hvis det er situasjoner som er lik den hvor de lærte seg skriptet. Hvis det er liknende situasjoner, kan ungdommene kjenne seg igjen og benytte sosiale skript som en fremgangsmåte for å ta kontakt med andre (Martinsen m.fl., 2009). Sosiale skript kan derfor ha overføringsverdi (Tellevik m.fl., 2008). Hilde forteller at det naturlige samspillet mellom ungdommene blir bedre med tiden, noe som er store forbedringer i forhold til hvordan det var i begynnelsen av oppholdet. Det kan være en indikasjon på at ungdommene begynner å sette større pris på sosialt kontakt etterhvert som de får utviklet sosiale ferdigheter og styrket sin sosiale kompetanse (Weidle, 2010). Edel forteller om en gutt som gav uttrykk for at han ikke orket å snakke med de andre klassen, da de kun snakket om ting han syntes var uinteressant. Ved å snakke med ungdommen om hva som kan være lurt å gjøre slike situasjoner, får ungdommen tips og råd som kan være nyttige i sosiale situasjoner. Lone forteller om en elev som var opptatt av vitser, og som benyttet det som en sosial nøkkel. Alle disse ulike historiene forteller at spesialpedagogene er opptatt av å utvikle ungdommenes sosiale ferdigheter, og at de skal lære seg til å selv ta eget initiativ til sosialt samspill. Ved å ha fokus på ungdommenes behov for å utvikle sosiale ferdigheter, anerkjenner spesialpedagogene de sosiale problemene ved Asperger syndrom, og at utvikling av ungdommenes sosiale ferdigheter og sosiale kompetanse er viktige forebyggende faktorer i forhold til ensomhet i voksen alder (Martinsen m.fl., 2009).

### **Drøfting**

I dette kapittelet har fokuset vært på sosiale ferdigheter. Kort oppsummert legger spesialpedagogene vekt på at ungdommene trenger å utvikle sine sosiale ferdigheter, slik at de i større grad kan oppleve å mestre sosiale situasjoner. For mennesker flest er sosialt samspill ukomplisert, fordi deres forståelse av andre mennesker og deres handlinger i stor grad er automatisert. For barn og unge med Asperger syndrom kan sosialt samspill være svært krevende. Den nedsatte mentaliseringsevnen gjør at de må bruke mye energi på å prøve å forstå hva som blir sagt og gjort og hva som foregår rundt dem. Det fører i mange tilfeller til at de blir slitne, da det krever mye å være bevisst og årvaken store deler av skoledagen. Noen oppfatter det sosiale samspillet som så anstrengende at de reagerer med å trekke seg unna. Bakgrunnen for at noen ungdommer velger å trekke seg unna kan være at de er slitne, men det kan også skyldes at de rett og slett foretrekker å være for seg selv. Edel tror det i mange

tilfeller er omgivelsene som syns det er verst når ungdommene er alene. Hun reflekterer over at noen ungdommer kanskje trives med å holde på med sine interesser og dermed slippe å forholde seg til andre mennesker. Mennesker har forskjellig behov for sosial kontakt, og det er viktig å respektere dette. Samtidig er skolen en sosial arena, og noen sider ved det sosiale samspillet på skolen er ungdommene nødt til å mestre. Det er noen sosiale situasjoner ungdom med Asperger syndrom opplever som spesielt vanskelige, og det er situasjoner uten noe bestemt innhold. Friminutter i skoletiden er ofte preget av forskjellige former for sosialt samspill, og det er mange ulike aktiviteter som foregår samtidig. I slike situasjoner kan ungdom med Asperger syndrom bli rådvill, fordi de opplever situasjonen som kaotisk og uoversiktlig. Ungdom med Asperger syndrom har det bedre når de vet akkurat hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Spesialpedagogene i studien er kjent med de sosiale problemene ved Asperger syndrom, og de ser at situasjoner som er preget av lite struktur, forsterker de sosiale problemene. I den sammenheng er de opptatt av at sosiale situasjoner skal være preget av struktur. For å gjøre friminuttene mer oversiktlig, legger de opp til felles aktiviteter som fotball eller kortspill. Gjennom å delta i slike aktiviteter kan ungdommene lære seg sosiale skript. På en slik måte kan ungdommene oppleve at de kan forholde seg til noe mer konkret, og de får mulighet til å ta del i noe felles sammen med de andre. Ved å legge opp til slike felles aktiviteter oppnår spesialpedagogene to ting; en arena og kontekst for ungdommene å trene på sosiale ferdigheter og en sosial situasjon som er preget av struktur slik at ungdommene føler mer trygghet.

Samtidig som det er viktig å legge til rette for struktur slik at ungdommene får mulighet til å delta mer sosialt, skal man også hjelpe dem til å bli mer selvstendige. De skal omsider tilbakeføres til sin hjemmeskole, hvor de i større grad må stå på egne ben. Noen vil kanskje hevde at faren med høy grad av strukturering kan føre til at ungdommene blir så vant til den strukturen at de vil få problemer når de skal tilbake til sin hjemmeskole. Her er det viktig å å tenke på at strukturen tilpasses etterhvert som ungdommen utvikler seg. I starten er målet med strukturering å hjelpe ungdommene til å få mer oversikt, dermed føle mer trygghet og på en slik måte øke deres initiativ og selvstendighet. For å unngå at struktur virker hemmende på ungdommens selvstendighet og initiativ, må strukturen endres i takt med ungdommens utvikling. Når dette skjer, trenger det ikke å være noen motsetning mellom strukturering og det å fremme sosialt initiativ og selvstendighet. Ved å ha en spesialpedagog som kan guide ungdommen gjennom noen sosiale situasjoner, vil sjansen for at de skal klare det selv på et senere tidspunkt, være større. Etterhvert som ungdommene får utviklet sine sosiale

ferdigheter, og bedret sin sosiale kompetanse, vil de kunne oppleve mer trygghet i sosiale situasjoner. Ved at spesialpedagogene har fokus på ungdommenes behov for å utvikle sine sosiale ferdigheter, vil ungdommen fungere bedre i sosiale situasjoner her og nå, samtidig som det kan virke forebyggende på sosiale problemer og ensomhet i voksen alder.

# KAPITTEL 5

## MOTIVASJON

I analysen av datamaterialet kom det fram at spesialpedagogene var opptatt av å motivere ungdommene for skolefaglig læring. Under vil jeg først presentere relevant teori. Deretter kommer empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

### **Teoretisk bakgrunn**

Barn og ungdom med Asperger syndrom er i større grad enn andre avhengige av formelle skoleferdigheter for å få en jobb som voksen, og i den sammenheng er det viktig at de gjennomfører skoleløpet og skaffer seg vitnemål. Det å ha Asperger syndrom innebærer nødvendigvis ikke noe hinder for tilegnelse av gode skoleferdigheter. Hvis opplæringstilbudet er tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov, kan barn og unge med Asperger syndrom ha potensialet til å klare skolen godt. Mange ungdommer med Asperger syndrom er opptatt av å være nøyaktig. De ønsker å gjøre ting ordentlig, de er som regel pliktoppfyllende og følger gjerne regler og instruksjoner. På mange måter er de eksemplariske elever. Til tross for dette, er det mange som sliter med motivasjonen og ikke innser betydningen av å gjøre en helhertet innsats på skolen. I ungdomsalderen kan også mange ha utviklet sekundære psykiske problemer, som kan virke overskyggende på skolefaglig læring. I opplæringstilbudet til denne elevgruppa er det derfor sentralt å jobbe for å øke deres motivasjon for skolefaglig læring (Martinsen m.fl., 2009). *Motivasjon* er en grunnleggende drivkraft for alt man foretar seg, og viser seg gjennom de valgene man tar, innsatsen man yter og hvor utholdende man er når man møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I pedagogisk litteratur er det vanlig å skille mellom *ytre* og *indre motivasjon* (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ytre motivasjon er atferd som er avhengig av belønning eller oppmuntring etter gjennomført aktivitet eller oppgave. Indre motivasjon er atferd basert på aktiviteter eller oppgaver man har interesse for og liker å holde på med, og som man utfører selv om det ikke resulterer i noen form for belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Deci og Ryan (2000) anser indre motivasjon som den sterkeste formen for motivasjon. Ungdom med Asperger syndrom har ofte sterke særinteresser som opptar mye av deres oppmerksomhet, og det kan oppleves som forstyrrende i skoletimene. De kan ha vanskelig for å forstå meningen med å gjøre de

oppgavene som klassen holder på med, og de kan derfor ha problemer med å komme i gang med skolearbeidet. Fra et lærerperspektiv kan det være nyttig å se på ungdommenes særinteresser som en motivasjonsfaktor, i stedet for forstyrrende. I deres særinteresser kan man finne den sterkeste kilden til motivasjon (Martinsen m.fl., 2009). Ikke alle med Asperger syndrom har slike særinteresser, men det er tilfellet for svært mange. Intense interesser vil nesten alltid være en del av livet til barn og ungdom med Asperger syndrom. I stedet for å motarbeide eller fjerne dem, kan man utnytte dette i undervisningen (Martinsen m.fl., 2009). Ved å ta utgangspunkt i noe ungdommene er interesserte i, kan man vekke deres indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). En annen måte å øke ungdommenes motivasjon for skolefaglig læring på, er ved å la morsomme aktiviteter følge etter oppgaver som ungdommene anser som uinteressante (Martinsen m.fl., 2009). Gjennom å gjøre avtaler med ungdommen om å først jobbe med noe de kanskje ikke liker, for så å la dem jobbe med oppgaver basert på deres særinteresser, kan man fremme en form for ytre motivasjon. Man oppnår at ungdommene engasjerer seg i noe de ellers ikke ville ha engasjert seg i (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

En forutsetning for at motivasjonen skal holdes vedlike eller fremmes, er at de oppgavene man utfører tilfredstiller et *kompetansebehov*. Når man mestrer noe, føler man kompetanse og det skaper en lyst til å gjenta aktiviteten. Motsatt, hvis man føler at man ikke mestrer noe, ønsker man ikke å delta i aktiviteten flere ganger (Deci & Ryan, 2000). Det er når undervisningen er tilpasset slik at ungdommene får jobbe med oppgaver de har forutsetninger for å klare og med en arbeidsform som passer dem, at de har muligheter til å oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvis undervisningen er lagt til rette slik at det passer forutsetningene og behovene til den enkelte, kan ungdom med Asperger syndrom oppleve mestring og bevare motivasjonen for skolefaglig læring (Martinsen m.fl., 2009). Undervisning som gir muligheter for mestringsopplevelser, er i tillegg til å være motiverende, viktig for ungdommenes selvbilde. Alle har behov for å ha et positivt selvbilde og for å verdsette seg selv. Mestringsopplevelser vil kunne bidra til å styrke ungdommenes tro på seg selv og på en slik måte styrke deres selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I et langsiktig perspektiv vil mestringsopplevelser kunne bidra til å forebygge helseskadelig lavt selvbilde og psykiske vansker hos barn og unge med Asperger syndrom (Martinsen m.fl., 2009). Mestringsopplevelser vil kunne gi positive ringvirkninger på motivasjon for skolefaglig læring og deres ønske og vilje til å fullføre skolen. Det kan ha avgjørende positive konsekvenser for deres framtidsutsikter (Martinsen m.fl., 2009).

## Empiri og analyse

Spesialpedagogene i studien er opptatt av det skal foregå læring på skolen, og i den sammenheng ser de nødvendigheten av å motivere ungdommene. Deres fokus på motivasjon kommer fram når de snakker hvordan de planlegger undervisning basert på ungdommenes interesser. De sier:

*Noen ganger må man lete med lys og lykt for kanskje å klare å finne et interesseområde som kan fenge. Og det gjør vi mye. Vi bruker både milimeter og lupe og alt mulig for kanskje å klare å nå inn med et eller annet ... Du må ofte legge bort læreplaner og slike ting å gå omveien, kanskje om praktisk jobbing, forming, mat, musikk ... Eller gå tur! Ja og i de aller aller fleste tilfellene, heldigvis, så finner vi et eller annet som kan være starten på en positiv utvikling (Hilde, 040410, s.6).*

*Her er vi litt heldige da, for vi kan jo ofte ta utgangspunkt i det de er interesserte i, og ta det den veien. Og det tror jeg kanskje vanlig skole kan gjøre litt, altså å ta utgangspunkt i interesser, hvis du tenker jobbing med norsk, jobbing med matematikk ... Sånn at du på en måte lurert inn ting der i stedet for å ta utgangspunkt i noe helt annet som ikke eleven er noe interessert i. For da kan du slite med å få motivasjon (Edel, 020310, s.5).*

*Det skal stemme med planen til den enkelte, men det skal også stemme slik at vi kan fange hver enkelt, på hvilken måte kan vi fange den og den, sånn at vi ser at de har noe interesse som driver arbeidet sitt. Hvordan kan vi legge til rette, hvordan kan vi prøve å tenke at det skal motivere ... Så jeg tenker at hovedoverskriften er at det skal foregå læring. Det skal være relevant læring. Det skal være læring vi har fått beskjed om at skal skje. Så helst skal hvert øyeblikk av dagen brukes slik av elevene selv, men det skjer jo ikke alltid. Det er ikke alltid at hver dag er like innholdsrik når det gjelder kvantesprang i forhold til å tilegne seg kunnskap eller ferdigheter (Lone, 090310, s.7).*

Spesialpedagogene forteller at de er opptatt av å motivere ungdommene for skolefaglig læring. Edel og Hilde peker på at det noen ganger kan være vanskelig å motivere ungdommene for skolearbeid. Det at ungdom med Asperger syndrom kan slite med manglende motivasjon for skole kan skyldes at mange med diagnosen kan ha utviklet psykiske tilleggsvansker, og slike vansker kan virke overskyggende på skolefaglig læring (Martinsen m.fl., 2009). Spesialpedagogene i denne studien er klar over problematikken, og de forsøker så langt det er mulig å legge til rette slik at undervisning kan ta utgangspunkt i ungdommenes interesser. Lone peker på at hovedmålsettingen er at det skal foregå læring, og når hun planlegger undervisning har hun hele tiden i tankene hvordan hun kan motivere den enkelte. Ved å ta utgangspunkt i interesser når hun planlegger undervisning, kan hun oppnå at ungdommene går løs på oppgaver med stor iver. Dette er sammenfallende med indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Indre motivasjon er den sterkeste formen for motivasjon, da ungdommene kan jobbe med oppgaver de er interesserte i samtidig som de lærer (Deci & Ryan, 2000). Edel er i likhet med Lone, opptatt av å ta utgangspunkt i ungdommenes interesser i undervisning. Hun peker på at man kan knytte fag som norsk og matematikk opp mot ungdommenes interesser. Hvis man lykkes med å undervise med

utgangspunkt i ungdommenes interesser kan ungdommene utvise stor arbeidsvilje (Deci & Ryan, 2000). Men til tross for at man kan komme langt med å knytte fag opp i mot interesser, er det ikke alle skolefag som er like fristende. I slike situasjoner har to av spesialpedagogene erfart at det kan være nyttig å gjøre avtaler med ungdommene. De sier:

*Jeg tror litt på det her med å lage avtaler. At man setter opp ting som er positivt, at man må jobbe så og så lenge, så får du jobbe med det du har lyst til for eksempel (Edel, 020310, s.5).*

*Vi bruker avtaler mye. Ikke bare for ungdom med Asperger, men det gjør vi med de aller fleste. De fleste av ungdommene som er her sliter jo med motivasjon for skole. Av og til har vi noen som er kjempemotiverte og som nærmest er som mønsterelever, men det er slettes ikke ofte (Hilde, 040310, s.6).*

*Jeg husker første gang vi gjorde avtale med en elev ... Han hadde fem sånne lapper, tre var noe han ville og to var bestemt av meg, og vi bestemte rekkefølgen på det og ble enige. Men du har bare fått bestemme to ting du nå, sa han. Ja men det er jeg fornøyd med, sa jeg. Nei men det er urettferdig, sa han. Også etter hvert så klarte vi å komme igang med litt sånn skolejobbing (Edel, 020310, s.9).*

Hilde og Edel forteller at de pleier å gjøre avtaler med ungdommene. Slike avtaler kan inneholde jobbing med norsk i femten minutter, og at ungdommene kan få jobbe med sine særinteresser i fem minutter etterpå. Bruk av slike avtaler sammenfaller med ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Ungdommene jobber med norskoppgavene, fordi de blir motiverte av å få jobbe med sine interesser etterpå. Ved å gjøre avtaler med ungdommene oppnår spesialpedagogene at ungdommene engasjerer seg i, og jobber med oppgaver de ellers ikke ville brydd seg om. Ungdommenes interesser blir benyttet som belønning og motivasjonsfaktor. I arbeidet med å motivere ungdommene benytter spesialpedagogene seg av både indre og ytre former for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når spesialpedagogene har fått ungdommene i gang med skolefag, har de en utfordring i forhold til å opprettholde ungdommenes motivasjon. I den sammenhengen er spesialpedagogene opptatt av å legge til rette undervisningen slik at den har relevans for ungdommene og at det er oppgaver ungdommene har muligheter for å klare. De sier:

*Det gjør vi gjennom å utfordre eleven på akkurat passelig nivå ... Vi må jo kjenne eleven og vite hvilket faglig nivå vedkommende er på og ikke presentere alt for vanskelig eller altfor lette oppgaver (Hilde, 040310, s.5)*

*Det bør jo være slik at eleven føler at han får til det han skal gjøre, men også at han lærer noe nytt da. Ikke bare rutinen med å gjennomføre ting men at det skal oppleves at man kommer et hakk videre. At man utvikler seg (Edel, 020310, s.5).*

*Hovedmålsetningen for en lærer er jo at det skal foregå læring, sånn at når du skal legge til rette undervisning så må du ha i mente hvor hver enkelt befinner seg. Vi har jo elever fra syvende klasse til andre året på videregående og hvis du jobber temabasert så må du jo tenke at det du legger opp til skal ha relevans for alle sammen i forhold til målsettingene vi har over oss i forhold til kunnskapsløftet (Lone, 090310, s.7)*



Spesialpedagogene forteller at de er opptatt av at undervisningen skal ha relevans for den enkelte ungdommen. Hilde peker på betydningen av å kjenne til ungdommenes forutsetninger, slik at ungdommene har muligheter til å klare de oppgavene de får utdelt. På en slik måte jobber hun for å legge til rette for undervisning som er tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Edel sier at undervisningen bør være tilrettelagt på en slik måte at ungdommene får oppleve mestring og at skolearbeid ikke bare blir en rutine, men at de får kjenne på følelsen av å utvikle seg. Dette er sammenfallende med det Deci og Ryan (2000) referer til som kompetansebehovet. Ved at ungdommene får arbeide med oppgaver som er innenfor det de kan mestre, føler de kompetanse. Når ungdommene får kjenne på kompetanse og opplever at de mestrer noe, blir de indre motiverte. På en slik måte kan spesialpedagogene jobbe for å opprettholde ungdommenes motivasjon for skolefaglig læring. Lone er opptatt av at undervisningen skal være relevant for den enkelte ungdommen, samtidig som det skal være relevant i forhold til den gjeldende læreplanen. Samtlige av spesialpedagogene legger vekt på at undervisningen skal være tilpasset ungdommenes forutsetninger og behov. For å opprettholde motivasjonen for skole og muliggjøre mestringsopplevelser, senker spesialpedagogene kravene slik at det er innenfor det ungdommene kan klare. De sier:

*Altså vi prøver jo for første dag av å ha pult i klasserommet, og det skal være skoledag. Vanligvis så vil det være full skoledag. Men det kan jo hende at vi ser at en elev sliter en hel dag med å ta i blyanten for eksempel. Får ikke gjort noe, men er altså tilstede i klasserommet. Og da får eleven ros for at du har klart å være på skolen så bra, og det klarte du ikke når du var hjemme på skolen din, og nå har du vært en hel dag – så fint! Altså så vi skrur jo ned forventningene til det nivået slik at de kan klare å mestre på da (Lone, 090310, s.5).*

*Som med alle andre ungdommer, prøve å få innsmett av positive ting, interesser, ting de er flinke på ... Og det å bygge opp selvtilitt gjennom å legge til rette for mestringsopplevelser slik at de kan begynne å kjenne på positive ting i stedet for negative ting (Hilde, 040310, s.9).*

*Jeg tenker en glede ved å lykkes i det man har hatt motivasjon til å gjøre. Glede ved at det her gjorde faktisk jeg, og det gikk bra! (Lone, 090310, s.7)*

*Man må være klar over at eleven faktisk har en sånn livslang tilstand sånn at du kan ikke regne med at du får til forandre på tingene der, men du må forandre på det du gjør selv eller det rundt, som gjør at eleven får mulighet til å få frem det de har i seg. For det er ikke noe som går over. Men du kan tilrettelegge ganske mye sånn at eleven får utnytte sine anlegg da, og mulighet til mestring (Edel, 020310, s.9).*

Spesialpedagogene forteller at de legger vekt på mestringsopplevelser. Lone mener det er viktig at de ikke har for høye forventninger i begynnelsen, slik at ungdommene får mulighet til å få til noe. Ved å senke kravene, kan ungdommene få kjenne på følelsen av å mestre. Etterhvert kan det kanskje føre til at de blir mer motiverte for å komme på skolen og å gjøre

en innsats. Når man opplever å mestre noe, skaper det en lyst til å gjøre det igjen (Deci & Ryan, 2000). Lone forteller også at hun er opptatt av å gi ungdommene positive tilbakemeldinger når de mestrer noe, noe som kan bidra til å øke ungdommenes indre motivasjon. Dette er sammenfallende med det Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller for positive tilbakemeldinger og ros, som er en meget anvendt form for belønning i skolen. Spesialpedagogenes fokus på å legge til rette for et opplæringstilbud som motiverer ungdommene og som inneholder muligheter for mestring, er basert på et ønske de har om at tiden på skolen skal inneholde gode opplevelser framfor dårlige. En skoletid som inneholder gode opplevelser, kan virke forebyggende på helseskadelig lav selvfølelse og psykiske lidelser hos barn og ungdom med Asperger syndrom (Martinsen m.fl., 2009). Hilde peker på viktigheten av at ungdommene får holde på med ting de er flinke til og interesserer seg for, fordi det kan bidra til at ungdommene får større tro på seg selv og de ser at de har sider ved seg som er positive. Gjennom å legge til rette for et opplæringstilbud som muliggjør mestring, opprettholdes ungdommenes motivasjon for skolen.

### **Drøfting**

I dette kapittelet har fokuset vært på motivasjon. Kort oppsummert legger spesialpedagogene vekt på å motivere ungdommene for læring. I den sammenheng er de opptatt av å ta utgangspunkt i ungdommenes interesser. Gjennom å ta hensyn til ungdommenes interesser når de planlegger undervisning er sjansene til stede for at ungdommene blir mer motiverte for skolearbeidet. Når spesialpedagogene tar hensyn til ungdommenes interesser i undervisningen, anerkjenner de at Asperger syndrom er en livslang tilstand og er ikke noe som går over. Særinteressene til ungdommene vil alltid være der. I noen tilfeller kan interessene oppta mye av ungdommenes oppmerksomhet og lærere kan slite med å få ungdommene til å konsentrere seg om noe annet. Dette er spesialpedagogene i denne studien klar over. I stedet for å se på det som noe negativt, ser de på interessene som en ressurs og et utgangspunkt for å motivere dem for skolefaglig læring. Ved å legge tilrette undervisning basert på ungdommenes interesseområder oppnår spesialpedagogene at ungdommene jobber med skolefag fordi de synes det er gøy. De jobber med skolefag fordi de liker det. Samtidig kan interessene til ungdom med Asperger syndrom være smale, og det blir viktig å tenke på mulighetene for å utvide og strukturere interessefeltene slik at det etterhvert kan danne utgangspunkt for ny kunnskap og læring.

Spesialpedagogene benytter metoder som innebærer både indre og ytre motivasjon for å motivere ungdom med Asperger syndrom for skolefaglig læring. Ungdommene er indre motiverte når de jobber med skolefag fordi de synes det er spennende, og når aktiviteten er tilfredstillende i seg selv. Indrestyrte elever kan utvise selvstendighet og interesse for læringsarbeidet, og kan involvere seg dypt i det de holder på med. Ungdommene er ytre motiverte når de gjør oppgaver eller gjennomfører aktiviteter fordi de ønsker belønningen som venter på dem når jobben er gjort. Skolearbeidet utføres for å oppnå noe som venter på dem etter at oppgavene er gjort, for eksempel belønning eller anerkjennelse. Dermed blir en del av oppmerksomheten tatt vekk fra aktiviteten. Spesialpedagogene benytter seg av ytre motivasjon, får å få ungdommene motiverte til å gjøre oppgaver de ellers ikke ville gjennomført.

Mange vil kanskje hevde at indre motivasjon er å foretrekke, fordi det skaper lærelyst og det er aktiviteten som er det sentrale. Man gjennomfører oppgaver fordi det er spennende og fordi man ønsker å lære, ikke fordi man ønsker belønning når oppgaven er fullført. Ytre motivasjon baserer seg på bruk av belønning. Belønning blir ofte benyttet for å få elever til å gjøre ting som ikke kommer av seg selv. Det er ingen tvil om at belønning, i alle fall på kort sikt, kan være effektivt for å motivere. Ros fremmer også indre motivasjon, fordi det gir en følelse av mestring. Samtidig så kan belønning gi bivirkninger, hvis det blir brukt på feil måte. Ungdommene kan bli så opptatt av belønningen at de velger de letteste oppgavene, og dermed ikke lærer så mye som de har potensialet for. For å opprettholde motivasjonen for skolefaglig læring, forteller spesialpedagogene at de er opptatt av å legge til rette for mestringsmuligheter. Mestringsmuligheter tilfredstiller et grunnleggende behov hos mennesket, å føle seg kompetent. Følelse av mestring og kompetanse fremmer ungdommenes indre motivasjon for skolefaglig læring. Når de mestrer utfordringer på skolen ligger det innebygd en tilfredsstillelse, som gjør belønning overflødig. Alle klarer noe som kan være fundament for videre læring, og de aller fleste har interesser og preferanser for noe vesentlig. Ved å sette fokus på det positive kan barn og ungdom med Asperger syndrom lære å lykkes, og da kan mestring og motivasjon gå hånd i hånd.

## KAPITTEL 6

### SAMARBEID

I analysen av datamaterialet kom det også fram at spesialpedagogene var opptatt av samarbeid. Som i de to foregående kapitlene vil jeg også her starte med å presentere relevant teori. Deretter kommer empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

#### **Teoretisk bakgrunn**

Asperger syndrom er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som varer hele livet, og som berører alle livsområder. Ungdom med diagnosen kan derfor ha behov for bistand fra ulike faginstanser for å mestre sitt liv (Martinsen m.fl., 2009). I forhold til opplæringstilbudet, er det derfor viktig å ha fokus på *habilitering*. Habilitering vil si “å bygge opp og støtte funksjoner, samspill og livskvalitet hos mennesker med tidlig ervervede eller medfødte funksjonshemninger” (Tetzchner, Hesselberg & Schjørbeck, 2008, s. 15). Habiliteringsarbeid inkluderer opplæringen barn får i og utenfor skolen, og samarbeidet med instanser utenfor skolen. Målet er at opplæringsstilbudet skal dekke alle livsområder der ungdommene trenger hjelp, og å gi dem grunnlag for et meningsfullt liv i voksenalderen (Hendis, 2008). For å lykkes med habiliteringsarbeidet er *samarbeid* mellom skolen, ungdommen og hans eller hennes familie, samt de faginstanser som er involvert, avgjørende. Samarbeid innebærer at en jobber sammen for å nå et felles mål (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 1996). Dersom alle som arbeider med ungdommen samarbeider, vil det kunne bidra til å styrke kvaliteten på opplæringstilbudet til den enkelte (Tetzchner, Hesselberg & Schjørbeck, 2008).

Samarbeid mellom de arenaer barn og unge befinner seg i, står sentralt i habiliteringsarbeid (Hendis, 2008). I forhold til opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom, blir et slikt samarbeid spesielt viktig i forhold til å planlegge sårbare overganger. Overgang mellom ulike skoler kan oppleves som utfordrende, på grunn av den usikkerheten de opplever i møte med nye situasjoner. Ungdom med Asperger syndrom trives ikke med endringer, og i situasjoner hvor de må bytte skoler er det viktig at de ulike instansene samarbeider for å gjøre disse overgangene så smidige som mulig (Martinsen m.fl., 2009). Et kjennetegn på et godt habiliteringsarbeid er at planleggingen av opplæringstilbudet ligger i forkant av ungdommens utvikling, og at nye tiltak er satt inn eller er klare til å settes inn før behovet til ungdommen melder seg (Hesselberg, Tetzchner & Schjørbeck, 2008).

I arbeidet med å planlegge slike overganger, er foreldresamarbeid sentralt. Foreldre kjenner sine barn best, og barn og ungdoms utvikling vil bli påvirket av det samarbeidet som skjer mellom de personene de er omgitt av. Hvis dette samarbeidet fungerer, vil overganger mellom skoler i mindre grad oppleves som utfordrende for ungdom med Asperger syndrom. Foreldre kan i samarbeid med skolen forberede ungdommen, og skolen kan få informasjon fra foreldre slik at lærerne blir forberedt på å ta i mot ungdommen (Glavin & Erdal, 2000). Foreldre kan i tillegg ha informasjon om sin ungdom som kan ha betydning for innholdet i opplæringstilbudet, og et samarbeid mellom skole og foreldre kan gi et bedre grunnlag for å legge til rette undervisning til den enkelte. I møte med foreldre til barn og ungdom med funksjonshemninger, er det viktig at skolen har forståelse for at foreldre kan være sårbare, og at de kan ha behov for anerkjennelse. Gjennom anerkjennelse kan det skapes et samarbeid, som gir muligheter for bekreftelse både fra skolen til foreldre og fra foreldre til skolen. Et slikt samarbeid vil begge parter kunne være tjent med, og ikke minst vil det komme ungdommene til gode (Nordahl, 2007).

Med bakgrunn i at Asperger syndrom er en sammensatt tilstand, kan det være nødvendig at skolen inngår i et samarbeid med andre faginstanser for å få fram et helhetlig bilde av situasjonen. Tverrfaglig samarbeid innebærer at flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2000). Når ungdom har sammensatte problemer, vil det ofte være flere faginstanser som kjenner til ungdommen og familien. De forskjellige instansene har kompetanse på ulike områder som kan samles og bidra til å utvikle en felles forståelse for hva som er viktig i habiliteringsarbeidet. Forutsetninger for at tverrfaglig samarbeid skal fungere, er at de ulike faginstansene jevnlig oppdaterer hverandre om hva som er gjort, hvilke instanser som har vært med i arbeidet, hvilke opplæringsmetoder som har blitt brukt og effekten av det (Tetzchner, Hesselberg & Schiørbeck, 2008). Informasjonutveksling mellom familie, skole og fagfolk som kjenner ungdommen, er sentralt i forhold til både habilitering og samarbeid (Hendis, 2008). Ungdom med Asperger syndrom har behov for et bredere og mer helhetlig opplæringstilbud enn det som er vanlig i skolen, og som inkluderer både fokus på her og nå situasjon og framtidsutsikter. Hvis skolen inngår i et samarbeid med den enkelte ungdommen og hans eller hennes familie og andre involverte faginstanser, er sjansene for å lykkes med habiliteringsarbeidet gode (Tetzchner, Hesselberg & Schiørbeck, 2008). Dette vil kunne føre til et helhetlig opplæringstilbud for ungdom med Asperger syndrom, som ivaretar deres forutsetninger og behov (Martinsen m.fl., 2009).

## Empiri og analyse

Spesialpedagogene i studien er opptatt av samarbeid. Deres fokus på samarbeid kommer fram når de snakker om foreldre, og informasjon fra foreldre. De sier:

*Informasjon er jo viktig, som du innhenter gjennom å snakke med foreldrene, hvordan de har opplevd elevens skole og hvordan skoledagene har vært. Og det er klart at det er viktig i forhold til å lage avtaler for det som kommer etterpå (Edel, 020310, s.2).*

*Det kan gå på mange ting, det kan gå på forståelse, altså at i første omgang når man møter foreldre, så kan du få historien til den ungdommen og forstå tydeligere hvordan det her har vært, å klare å være litt i forkant av påkjenninger som denne ungdommen har vært utsatt for, sånn at vi vet hva som har skjedd før, sånn og sånn. Så det skal vi i hvertfall ikke gjøre igjen. Så jeg tror nok at foreldresamarbeidet er viktig, samtidig som jeg tror at foreldre også noen ganger lærer noe av innleggelsen her at de forstår, i enda større grad hvor sårbar sin egen ungdom er (Lone, 090310, s.4).*

*Ungdommen får en positiv erfaring på det at både skolen og foreldre så å si, vi snakker samme språk. Etter hvert som vi blir bedre kjent, blir det tryggere for ungdommen. Det å vite at vi har et samarbeid og at vi snakker sammen og at vi på en måte er, vi har ungdommens beste som det vi tenker på (Hilde, 040310, s.3)*

*Jeg tenker spesielt på et tilfelle der eleven, altså når han fikk det vanskelig så var det akkurat som om han ble altså, han datt helt ut, du fikk ikke noe kontakt med han. Han svarte ikke på spørsmål, gav ikke blikkontakt, ble nærmest sånn ... Hva heter det, sånn kataton. Ja han ble sittende i sin egen verden. Og de første gangene vi opplevde det på skolen, at han ble helt lukket inni seg selv, så ringte vi til mor for å få henne til å komme hit. For kanskje mulig lettere å få løst opp i det der. Og det tror jeg han opplevde som positivt at mor faktisk hadde anledning til å komme å hjelpe oss på en måte å nå inn til han igjen da. For det gikk jo helt i stå, når det ble sånn. Og da kjenner jo hun gutten sin mye bedre enn det vi gjør på skolen, så hun kan hjelpe han til å løse opp i det (Hilde, 040310, s.3).*

Spesialpedagogene forteller at de ser på foreldresamarbeid som betydningsfullt i forhold til å innhente informasjon om ungdommene, og hvordan skolesituasjonen har vært før ungdommen begynner på Solstad skole. I følge Nordahl (2007) kan informasjon fra foreldre bidra til et bedre grunnlag for å legge til rette for et undervisningsopplegg til den enkelte, da det som regel er foreldre som kjenner sine barn best. Edel og Lone ser på foreldresamarbeidet som nyttig med tanke på planlegging av opplæringstilbudet framover, og for å kunne være i forkant av påkjenninger ungdommen har opplevd tidligere. Å innhente informasjon fra foreldre om hvordan ungdommen har hatt det på skolen før og hva som har fungert og ikke, er et sentralt element i habiliteringsarbeid (Tetzchner, Hesselberg & Schiørbeck, 2008). Ved at spesialpedagogene har fokus på informasjon fra foreldre for å kunne være i forkant av eventuelle påkjenninger for ungdommen, bidrar de i tillegg til å sikre overgangen mellom ungdommenes hjemmeskole og Solstad skole. Slike overganger kan representere store utfordringer for ungdom med Asperger syndrom, da de kan bli utrygge i møte med nye situasjoner (Tetzchner, Hesselberg & Schiørbeck, 2008). Hilde har erfart at ungdommen blir

tryggere når de merker at spesialpedagogen og foreldre snakker sammen og samarbeider for å hjelpe dem. Spesialpedagogenes fokus på foreldresamarbeid kan også bidra til at ungdommen opplever helhet i opplæringstilbudet, gjennom at foreldre og spesialpedagoger er samkjørte. Dette samsvarer med det Glavin og Erdal (2000) peker på i forbindelse med helhet i ungdommens tilværelse, hvis samarbeid mellom foreldre og skole fungerer. Hilde viser til en situasjon hvor de ringte til en mor fordi gutten hennes lukket seg helt fra omverdenen. Ved å ringe guttens mor, og gi uttrykk for at de trenger hennes hjelp, anerkjenner spesialpedagogene denne moren i form av at de trenger hjelp og at det er hun som kjenner gutten sin best (Nordahl, 2007). Guttens mor kan ha opplevd dette som positivt, ved at hun ser at samarbeidet mellom henne og skolen er til det beste for hennes ungdom. Spesialpedagogene forteller også at foreldresamarbeid kan by på utfordringer. De sier:

*Jeg vil påstå at ... 95% av de elevsakene jeg har vært involvert i så har foreldresamarbeidet kunne starte vanskelig, for foreldre har vært veldig på tuppet. Men har endt i at foreldre har vært veldig takknemlige for at vi har klart å komme dit at de ser at ungdommen har det bedre. Og at vi også deltar i overføringsarbeidet, slik at når eleven skal begynne på sin hjemmeskole igjen, så har foreldre veldig ofte uttrykt takknemlighet for at vi stiller opp på det og ja ... Når de ser at det går bedre med ungdommen liksom (Hilde, 040310, s.2).*

*Vi har av og til ganske tett samarbeid med foreldre og av og til har vi ikke annet enn telefonkontakt med foreldrene. Det kommer litt an på. Vi har jo ungdommer mellom 12-18 år, så en del er ganske selvstendige i forhold til skole, noen bor langt unna. Så det er vanskelig. Ofte er foreldre mest opptatt av selve psyken til ungene og skolen blir dermed mindre vesentlig (Edel, 020310, s.2).*

*Jeg husker jo spesielt et foreldrepår og en elev. Det var nok et godt foreldresamarbeid, det var det absolutt ... Men allikevel så sitter jeg med en følelse av at vi ikke strakk til som institusjon overfor det foreldreparet fordi jeg vet at tilbudet da det ble slutt her, ble dårligere. Og det handler ofte om at eleven blir 18 år, og faller utenfor ansvarsområdet til barne og ungdomspsykiatrien, for det er fra 12-18 år. Og etter at du har fylt 18, så er det voksenpsykiatrien som har et ansvar, og der er det mye verre å få til et tett nok og et godt nok arbeid ... Sånn at selv om man føler at man har jobbet godt sammen med foreldre, så kan man i ettertid sitte med en følelse av at man har sviktet fordi man vet at de fikk det tøffere etterpå (Lone, 090310, s.3).*

Spesialpedagogene har alle erfart utfordringer i forhold til foreldresamarbeid. Hilde peker på at foreldresamarbeidet i mange tilfeller kan starte vanskelig fordi foreldre kan være ganske opprørte. Edel forteller at foreldre til ungdom som blir innlagt på psykiatrisk avdeling kan være mer opptatt av psyken til ungdommene, enn hvordan opplæringstilbudet er. Utfordringer i forhold til foreldresamarbeid kan kanskje være ekstra framtrædende i situasjoner når ens barn har det vanskelig og blir innlagt på psykiatrisk avdeling. Når ens barn blir lagt inn på en psykiatrisk avdeling kan foreldre være sårbare, og et samarbeid tett opp mot innleggelsen kan være vanskelig. Foreldre til barn som har funksjonshemninger eller andre vansker, vil ofte være sårbare (Nordahl, 2007). Hilde har likevel erfart at samarbeidet blir bedre etterhvert som

foreldrene ser at det går fremover med ungdommen. Hilde forteller videre at foreldre pleier å være takknemlige for hjelpen fra skolen når situasjonen har roet seg. Lone forteller at hun har følt at de som institusjon har sviktet ungdommen og dens foreldre, til tross for godt samarbeid. Hun forteller om utfordringer i forhold til overgangen mellom barne- og ungdomspsykiatri og voksenpsykiatri. Når ungdommen fyller 18 år, og blir voksenpsykiatriens ansvar, blir det noen ganger vanskelig å fortsette med det nære samarbeidet. Hvis samarbeidet mellom de ulike instansene som er involvert i ungdommen og familien ikke fungerer, kan det skape problemer i forhold til sårbare overganger. Dette kan sees i sammenheng med de vanskelighetene ungdom med Asperger syndrom har med overganger, når det ikke lykkes å gjøre de smidige (Tetzchner, Hesselberg & Schjørbeck, 2008). Spesialpedagogenes fokus på samarbeid kommer også fram når de snakker om tverrfaglighet mot psykiatrien. De sier:

*Vi har jo nesten ukentlig møter med behandlingsteamet rundt elevene der behandlende lege eller psykolog deltar, der miljøterapeut deltar, familierapeut, ja ... Altså alle som på klinikken er involvert i eleven. Pluss da kontaktlærer (Hilde, 040310, s.2).*

*I forhold til utredningsposten så har vi ukentlige møter hvor de som er ansvarlige for behandlingen er tilstede, miljøterapeuter fra posten og skolen er representert ... Og før eleven begynner så har vi et sånnt forberedende møte hvor vi bli enige om ... Altså bestillingen fra den som henviser også blir vi enige om hvilke punkter vi skal se etter og vurdere hva som trengs å utredes. Også avsluttes det med en sånn diagnostisk vurdering siste uka før eleven blir skrevet ut også har vi da overføringsarbeidet til nærskolen (Edel, 020310, s.1).*

*Hver uke så er det jo møter rundt hver elev. Og da møter vi miljøterapeuten, som jobber med ungdommen på ettermiddagstid, også møter vi behandlingsansvarlig som kan være en lege, psykiater eller psykolog. Og så møter vi familierapeutene. Så sammen på disse møtene, prøver vi å legge fram, hvor er ungdommen i sin utvikling nå, hvordan går det skolefaglig, utholdenhet i klasserommet, hvordan fungerer ungdommen sosialt sammen med de andre, hva tenker de om framtiden sin, ser vi fremdeles det tunge triste eller er det noe endring? Og det der presenterer vi hver faggruppe fra sitt ståsted, med sine ord. Og så prøver vi å danne oss et bilde i fellesskap også fordeler vi ansvar for det videre arbeidet. Så vi føler absolutt at vi er med i et tverrfaglig samarbeid, både i forhold til utredning av ungdommer, og i forhold til behandling (Lone, 090310, s.2).*

Spesialpedagogene på Solstad skole samarbeider tett med psykiatrien, for den enkelte ungdommens beste. Hver faggruppe som jobber med ungdommen forteller hvordan det går og basert på det danner de i fellesskap en plan i forhold til det videre arbeidet. Ved at kompetanse fra ulike fagområder sammenfattes, kan det skape mer helhet i habiliteringsarbeidet rundt ungdommen med Asperger syndrom (Glavin & Erdal, 2000). Samtlige av spesialpedagogene forteller om det tverrfaglige samarbeidet, og om de ulike faggruppene som er involvert i den enkelte ungdommene. Edel, som jobber i forhold til utredningsposten forteller hvordan de ulike faginstansene samarbeider med den skolefaglige



utredningen. Hun beskriver et samarbeid som begynner før ungdommen kommer til Solstad skole, som fortsetter under ungdommens opphold, og som opprettholdes til ungdommen er tilbakeført til sin hjemmeskole igjen. Et slikt langvarig samarbeid er et kjennetegn på et grundig habiliteringsarbeid (Tetzchner, Hesselberg & Schiørbeck, 2008). Lone forteller hvordan de ulike faggruppene som er involvert i ungdommen, fra sitt ståsted legger fram hvor ungdommen er i sin utvikling. Deretter blir de i fellesskap enige om hvordan det videre arbeidet skal foregå. På møter samarbeider de ulike faginstansene om her og nå situasjonen til ungdommen, samtidig som de planlegger framover i tid. Dette er sammenfallende med livsløpsperspektivet det er viktig å ha, i arbeidet med barn og ungdom med Asperger syndrom. Det tverrfaglige samarbeidet retter seg mot ungdommens her og nå situasjon, samtidig som de ikke mister det langsiktige perspektivet av synet (Hendis, 2008). Det handler om å bruke alles kompetanse til ungdommens beste. Spesialpedagogene samarbeider i tillegg nært med ungdommenes hjemmeskoler. De sier:

*Mens ungdommene er innlagt så har vi kontakt med nærskolen deres. Både i forhold til planer og i forhold til tanke på å komme tilbake (Edel, 020310, s.1).*

*Ja det og varierer veldig for at det, for noen, så har vi hatt såpass tett samarbeid med hjemmeskolen underveis, at de tingene vi har sett og de tiltakene vi har prøvd og har sett at fungerer de har vi klart å formidle til hjemmeskolen hele veien. Sånn at det ikke er noe særlig behov for noe oppfølging. Et eksempel er en gutt som, han var her fra tiende klasse og han ble søkt inn på videregående, og da fikk vi beskjed tidlig på våren at han hadde kommet inn på den skolen, sånn at vi kunne ta kontakt og hadde da et samarbeid med hjemmeskolen i nesten et par måneder før sommerferien og da var de så godt kjent med han samtidig som han var så trygg på hva han skulle møte til høsten at da var det ikke noe behov for at vi hadde noe flere møter. Da var de godt forberedt på å ta i mot han og sette inn de tiltakene som vi sammen hadde snakket om som kunne være bra for han da (Hilde, 040310, s.8).*

*Noen ganger hvis det for eksempel er på tampen av tiende klasse, hvis ungdommene da blir utskrevet før påske for eksempel så er det jo meningsløst at de skal tilbake til klassen sin i to måneder og så er det eksamen og takk og farvel. Som regel så unngår vi det slik at innleggelsen blir ut skoleåret i tiende klasse, men det har hendt noen ganger at vi har opprettholdt skoletilbudet her selv om elevene har flyttet hjem. For å kunne avslutte i fred og ro og å få vitnemålet sitt her i fra (Lone, 090310, s.3).*

Spesialpedagogene forteller at de samarbeider med ungdommenes hjemmeskoler. Siktemålet for ungdommene som kommer til Solstad skole er at de etterhvert skal tilbakeføres til sine hjemmeskoler. Hilde forteller at de samarbeider for å gjøre overgangene så smidige som mulig ved at de forsøker å formidle til hjemmeskolen hvilke tiltak de har satt inn som har fungert. Ved å overføre kunnskap til og fra de arenaene ungdommen befinner seg på, blir overgangene smidigere for ungdommen, da den nye skolen har forberedt seg på å ta i mot dem (Martinsen m.fl., 2009).

## **Drøfting**

I dette kapitlet har fokuset vært på samarbeid. Kort oppsummert så legger spesialpedagogene vekt på samarbeid med ungdommenes foreldre, ungdommenes hjemmeskoler og barne- og ungdomspsykiatrien. Et samarbeid mellom de som kjenner ungdommen med Asperger syndrom, vil kunne bidra til et opplæringstilbud som på en god måte ivaretar den enkeltes forutsetninger og behov. Samarbeid er også en viktig forutsetning for at habiliteringsarbeidet skal fungere, da ulike faginstanser vil kunne bidra med særskilt kompetanse som kan komme ungdommen med Asperger syndrom til gode. Av alle skolens samarbeidspartnere spiller foreldre en svært viktig rolle, da det som regel er foreldre som står sine barn nærmest. Spesialpedagogene forteller at foreldresamarbeid kan by på utfordringer, og at slike utfordringer er særlig framtrædende i begynnelsen av samarbeidet. Hilde sier hun har opplevd at foreldre kan være svært opprørte når deres barn blir innlagt på psykiatrisk sykehus, og at det i noen tilfeller vanskeliggjør samarbeidet. Edel har i likhet med Hilde opplevd at foreldresamarbeidet kan være utfordrende i begynnelsen, fordi foreldre er mer opptatt av hvordan ungdommenes psykiske form er, framfor skoletilbudet. Lone peker på at foreldre i større grad innser og forstår hvor sårbar sin egen ungdom er, ved innleggelsen. Spesialpedagogene har imidlertid erfart at samarbeidet blir lettere når situasjonen har roet seg. Når foreldrene ser at deres ungdom har det bedre, pleier de å uttrykke takknemlighet for den jobben spesialpedagogene har gjort og fremdeles gjør for deres ungdom.

Fordi Asperger syndrom er en sammensatt diagnose kan det være vanskelig for en faggruppe å forvalte all kunnskap som trengs for å sikre et helhetlig opplærings- og habiliteringstilbud. Spesialpedagogene i denne studien legger derfor vekt på tverrfaglig samarbeid. Noen vil kanskje kunne hevde at et hjelpetilbud hvor flere faginstanser er involvert, lett kan bli fragmentert. De ulike faginstansene befinner seg ofte på ulike steder, i skolen, psykiatrien eller helsetjenester. For de som mottar denne hjelpen, kan det oppleves som vanskelig å forholde seg til. I tillegg kan det skape mange arbeidsmessige utfordringer for de enkelte fagpersonene. For at tilbudet skal oppleves som helhetlig og kontinuerlig er det avgjørende at de ulike instansene samarbeider for en felles sak, og det er nettopp det som er kjernen i habiliteringsarbeidet. Spesialpedagogene i denne studien samarbeider med barne- og ungdomspsykiatrien, og de to institusjonene ligger i umiddelbar nærhet til hverandre. Dette muliggjør et tett samarbeid, samtidig som hjelpetilbudet til ungdommen og hans eller hennes familie oppleves som helhetlig og kontinuerlig. Spesialpedagogene forteller om ukentlige møter, hvor hver faginstans beskriver hvordan de oppfatter ungdommens utvikling, og de blir

sammen enige om hvordan de skal jobbe videre. Gjennom å ha faste møtetidspunkter, holdes hver faginstans jevnlig oppdatert om ungdommens utvikling.

En sentral oppgave i arbeidet med ungdom som har Asperger syndrom er å sikre sårbare overganger. Ungdom med Asperger syndrom trives ikke med endringer, og i situasjoner hvor de må bytte skoler er det viktig at de ulike instansene samarbeider for å gjøre disse overgangene så smidige som mulig. For ungdommene som kommer til Solstad skole er det et mål at de skal tilbakeføres til sine hjemmeskoler, da tilbudet kun varer til ungdommene fyller 18 år. Overgangen fra Solstad skole til ungdommenes hjemmeskoler kan være vanskelig for den enkelte ungdommen, hvis ikke overgangen er nøye planlagt. På Solstad skole er det høy lærertetthet og mindre forhold, og lærere med spesialpedagogisk kompetanse som ivaretar ungdommenes forutsetninger og behov. Ungdommenes hjemmeskoler kan kanskje ikke tilby den samme høye lærertettheten og den tette oppfølgingen ungdommen har hatt på Solstad skole. For å unngå at denne overgangen blir vanskelig for ungdommene, vektlegger spesialpedagogene å samarbeide jevnlig med hjemmeskolen. Spesialpedagogene forteller at de holder kontakten med ungdommenes hjemmeskoler, ved å samkjøre opplæringsplaner og for å dele de erfaringene de gjør som de ser fungerer i forhold til ungdommen. Ved tett samarbeid med hjemmeskolen jobber de for å mykgjøre overgangene.

En annen utfordring i forhold til sårbare overganger, er overgangen fra barne- og ungdomspsykiatrien til voksenpsykiatrien. Lone forteller om utfordringene i forhold til ungdom som fyller 18 år mens de er på Solstad skole. Når ungdommene fyller 18 år, overføres de til voksenpsykiatrien. For ungdom som har fulgt et behandlingstilbud over noen år, kan dette være lite konstruktivt. Edel forteller om en hendelse hvor hun følte at de som institusjon ikke strakk til overfor en ungdom og dens familie, da hun vet at de fikk det vanskeligere når de kom over i voksenpsykiatrien. Noen vil kanskje kunne hevde at denne overgangen kan føre til forverring av ungdommenes psykiske tilstand, hvis den tette oppfølgingen de har hatt får et opphold eller stopper opp. For å sikre denne overgangen er et samarbeid mellom barne- og ungdomspsykiatrien og voksenpsykiatrien sentralt. Gode samarbeidsrutiner blant alle som arbeider med og for barn og unge med Asperger syndrom, vil kunne bidra til å sikre riktig og kvalitativ god forebyggende hjelp på et tidlig tidspunkt.

## KAPITTEL 7

### AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Problemstillingen i denne studien har vært: Hva vektlegger spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom? For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet tre spesialpedagoger ved Solstad skole, som er en skole tilknyttet en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. I analysene av datamaterialet fant jeg at spesialpedagogene legger vekt på å utvikle ungdommenes sosiale ferdigheter, øke og opprettholde ungdommenes motivasjon for skolefaglig læring, og samarbeid med ulike faginstanser for å kunne legge til rette for et helhetlig opplæringstilbud for denne elevgruppa.

Spesialpedagogene legger vekt på at ungdommene trenger å utvikle sine sosiale ferdigheter, slik at de i større grad kan oppleve å mestre sosiale situasjoner. Spesialpedagogene har erfart at ungdommene strever sosialt, når de befinner seg i situasjoner som er preget av lite struktur. I den sammenheng er de opptatt av å legge til rette for mer struktur i sosiale situasjoner, slik at ungdommene kan mestre det i større grad. Ved å lære ungdommene sosiale skript, som kortspill eller fotball, får ungdom med Asperger syndrom et verktøy for sosial kontakt. Sosiale skript inneholder faste regler for gjennomføring, noe de trives godt med. Ved å lære ungdommene sosiale skript, oppnår spesialpedagogene at ungdommene i større grad vil kunne føle seg trygge i sosiale situasjoner. Samtidig får ungdommene mulighet til å bli mer selvstendige og selvhjulpne i sosiale situasjoner. Spesialpedagogene vektlegger i tillegg omvendt integrering, for å hindre at ungdom med Asperger syndrom er sosiale kun basert på andres premisser og interesser. Når de har gruppearbeid, forsøker spesialpedagogene å legge til rette for undervisningstemaer som tar utgangspunkt i interessene til ungdom med Asperger syndrom. Ved å gjøre det slik, kan ungdommene oppleve at sosialt samspill kan være morsomt, samtidig som de får mulighet til å vise sine sterke sider til medelever.

I tillegg til sosiale ferdigheter, legger spesialpedagogene vekt på å motivere ungdom med Asperger syndrom for skolefaglig læring, ved å tilpasse undervisning etter deres interesser. Med bakgrunn i at ungdommene med Asperger syndrom kan gå gjennom perioder hvor de sliter med motivasjonen for skole, er det sentralt å ha fokus på motivasjon. I den sammenheng benytter spesialpedagogene seg av både indre og ytre former for motivasjon. Ved å legge til

rette for undervisning som tar utgangspunkt i ungdommenes interesser og undervisning som muliggjør mestring, blir ungdommene indre motiverte for skolefaglig læring. Og til tross for at spesialpedagogene strekker seg langt for å legge til rette for undervisning som baserer seg på interesser, er det ikke alt ungdommene synes er like spennende. I slike situasjoner gjør spesialpedagogene avtaler med ungdommene. Avtalene kan gå ut på at ungdommene først må jobbe med fag, og at de kan få holde på med sine interesseområder etterpå. Ved å ta i bruk slike avtaler, blir ungdommene ytre motiverte. For å opprettholde motivasjonen for skolefaglig læring vektlegger spesialpedagogene at undervisningen må være tilpasset ungdommenes mestringsevne. Ved å gi ungdommene skolefaglige utfordringer de har potensial for å mestre, får de oppleve at de kan få til noe. Ved å legge til rette for mestringsopplevelser, opprettholdes ungdommenes motivasjon for skolefaglig læring.

For å sikre at opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom blir helhetlig og kontinuerlig, vektlegger spesialpedagogene samarbeid med den enkelte ungdommens familie, ungdommens hjemmeskole, samt barne- og ungdomspsykiatrien. Et slikt samarbeid kan komme ungdommen til gode, da ulike perspektiv samles og blir satt i sammenheng. Asperger syndrom er en sammensatt tilstand, som påvirker alle sider ved ungdommens liv. Ulike faginstanser som samarbeider kan kunne gi et opplæringstilbud som ivaretar alle områder ungdommen kan trenge hjelp og støtte. Ved å samarbeide, er sjansene for et vellykket habiliteringsarbeid gode, noe som vil kunne fremme utviklingsmulighetene til den enkelte.

I denne oppgaven blir det tydelig hvor viktig det er med kunnskap om Asperger syndrom, for å kunne legge til rette for et godt opplæringstilbud for denne elevgruppa. Kunnskap om særtrekk ved diagnosen, vil imidlertid ikke være tilstrekkelig for å legge til rette for et helhetlig opplæringstilbud. Det er i tillegg behov for kjennskap til konkrete metoder for hvordan undervisning kan legges til rette og under hvilke forhold ungdom med Asperger syndrom fungerer best. Med bakgrunn i den store variasjonen som finnes innenfor Asperger syndrom, vil de tiltak som settes inn måtte nyanseres og tilpasses den enkelte. Asperger syndrom er en usynlig funksjonshemming, da man ikke kan se på noen at de har denne tilstanden. Faren ved usynlige funksjonshemninger er at ungdommenes behov for hjelp og støtte blir undervurdert, og at de ikke får den oppfølgingen de egentlig har behov for. De ujevne kognitive profilene som kjennetegner ungdom med Asperger syndrom vil også kunne gjøre det vanskelig å forstå deres behov spesialpedagogisk tilrettelegging. Hvis man ikke har tilstrekkelig kunnskap om tilstanden, kan det føre til en oppfatning av at dette er

velfungerende elever som ikke trenger noe spesiell oppfølging. Realtiten er annerledes, da dette er en elevgruppe hvor alle, i større eller mindre grad vil ha behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Kunnskap om hva som er viktig i opplæringstilbudet til denne elevgruppa kan gi ungdom med Asperger syndrom gode sjanser til å klare skolen. En positiv skoletid kan i tillegg virke positivt inn på ungdommenes selvfølelse og derigjennom deres psykiske helse.

Skulle jeg ha videreutviklet denne studien ville jeg ha inkludert det tverrfaglige samarbeidet i større grad, og gått mer i detalj på hvordan et slikt samarbeid foregår. Det hadde vært interessant å foreta en mikroetnografisk studie av hvordan de ulike faginstansene jobber på hver sin måte, og deretter samler de ulike perspektivene til et helhetlig opplærings- og hjelpetilbud. Det hadde også vært spennende å foreta en retrospektiv studie av hvordan voksne mennesker med Asperger syndrom har opplevd sin skoletid. Derigjennom kunne man fått betydningsfull informasjon om hva de mener er viktig for å bedre skoletilbudet for barn og ungdom med Asperger syndrom. Det er behov for flere kvalitative studier på opplæringstilbudet til barn og unge med Asperger syndrom for å kunne synliggjøre den store variasjonen og for å få flere konkrete råd og tips i forhold til undervisningsmetoder. Resultatene i denne studien er basert på intervju av tre spesialpedagoger, hvor jeg ønsket å få innsyn i og kunnskap om hva de legger vekt på og hvordan de jobber i forhold til ungdom med Asperger syndrom. Hvis jeg skal være kritisk til egen studie, kan intervju kanskje gi begrenset informasjon om hva de vektlegger, og hvorfor. Samtidig vurderer jeg informantene i denne studien til å være reflekterte og informative, og jeg både håper og tror at samtalene med dem har gitt meg som forsker et solid grunnlag for innsyn i og kunnskap om hva de legger vekt på i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom.

Nå som oppgaven er ferdigstilt, ser jeg tilbake med stolthet på prosessen jeg har vært igjennom. Det jeg har lært vil jeg alltid ha med meg og jeg tror det vil ha stor nytteverdi for meg når jeg skal begynne å jobbe. Arbeidet med denne studien har vært lærerikt og givende. Spesialpedagogene som har deltatt i denne studien har vist at de tenker tilrettelegging både i og utenfor klasserommet, og både i et her og nå og i et langsiktig perspektiv. Alt i alt handler det om å gjøre det man kan for å legge til rette for at barn og ungdom med Asperger syndrom kan mestre skolegang, få jobb og kunne ha et meningsfullt liv som voksen, uten psykiske tilleggsvansker. Jeg har derfor håp om at min studie kan bidra til økt fokus på opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom og hvordan skolen kan ha en forebyggende rolle i forhold til psykiske tilleggsvansker.

## REFERANSELISTE

- Andersen, U. (2006). *Elever med Asperger syndrom og skolefaglig mestring*. Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk, Bergen: Norsk lærerakademi.
- Baren-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 38, 813-822.
- Befring, E. (2008). Grunnleggende perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. (4 utgave, s. 45-72) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol.11, No.4, 227-268.
- Eide, B. (2010). Asperger syndrom - en diagnose innen autismespekteret. *Paidos: Tidsskrift for norsk barnelegeforening 2010;28 (1)*, 11-13.
- Fombonne, E. & Chakrabarti, S. (2005). Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children: Confirmation of High Prevalence. *The American Journal of Psychiatry*, 162: 1133-1141.
- Ghaziuddin, M. (2005). A Family History Study of Asperger Syndrome. *Journal of Autism and developmental Disorders*, Vol.35, No. 2, 177-182.
- Ghaziuddin, M., Ghaziuddin, N. & Greden, J. (2002). Depression in Persons with Autism: Implications for Research and Clinical Care. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.32, No. 4, 1-13.
- Gillberg, C. (2008). *Barn, ungdom og voksne med ASPERGER SYNDROM. Normale, geniale, nerder?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gillott, A., Furniss, F. & Walter, A. (2001). Anxiety in high-functioning children with autism. *Autism* ; 5, 277-286.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i Kommune - Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, Vol.3, No 6, 216-222.
- Helverschou, S.B., Martinsen, H., Nærland, T. & Steindal, K. (2007). Sårbarhet og risiko for skjevutvikling, tilpasningsproblemer og psykiske vansker hos mennesker med Asperger-syndrom. I: H. Martinsen & S. V. Tetzchner (red.) *BARN OG UNGDOMMER MED ASPERGER-SYNDROM. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (1 utgave, s. 305-329) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Hem, K-G. & Husum, T.L. (2008). Prevalens av autisme. *SINTEF RAPPORT*. Rapport hentet 17.02.2010 fra: <http://www.sintef.no/upload/RapportPrevalensAutismeA7249.pdf>.
- Hendis, M. (2008). Habileringsarbeid i skolen. I S. V. Tetzchner, F. Hesselberg & H. Schjørbeck (red.) *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. (2 utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hernar, B. (2005). *Å undervise en elev med Asperger-syndrom. Eksempler på pedagogisk tilrettelegging og forebygging av psykiske vansker*. Oslo: Autisemeenheten, Universitetet i Oslo.
- Hill, E.L. & Bird, C.M. (2006). Executive processes in Asperger syndrome: Patterns of performance in a multiple case series. *Neuropsychologica*, 44, 2822-2835.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism or other Develoepmental Disabilities*, 18, 150-165.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Haugaløkken, O.K. & Aakervik, A.O. (1996). *Samarbeid i skolen*. (3 utgave) Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Jolliffe, T. & Baron-Cohen, S. (2001). A test of central coherence theory: Can adults with high-functioning autism or Asperger syndrom integrate fragments of an object? *Cognitive neuropsychiatry*, 6, (3), 193-216.
- Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers syndrom. "Theory og mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Pedagogisk forskning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2 utgave, 139 – 150.
- Kaland, N., Callesen, K., Møller-Nielsen, A., Mortensen, E.L. & Smith, L. (2008). Performance of children and Adolescents with Asperger syndrome or High-functioning Autism on Advanced Theory of Mind Tasks. *Journal of Autism and other Developmental Disorders*, 38, 1112-1123.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave, 1. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. USA: SAGE Publications.
- Lovdata (2008). LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring. Hentet 23.03.2010 fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>.
- Lovdata (2008). LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 5. Spesialundervisning. Hentet 23.03.2010 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html>.



- Lovdata (2008). LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Kapittel 8. Organisering av undervisninga. Hentet 23.03.2010 fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-009.html>.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. & Tetzchner, S. V. (2009). *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. (1. utgave, 3. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Myles, B.S. (2005). *Children and youth with Asperger syndrome. Strategies for success in inclusive settings*. USA: Corwin Press.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 22.05.2010 fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nilsen, S. (2008). Spesialpedagogikk: Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. (4 utgave, s. 45-72) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape er bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2006). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. (2. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Ollestad, S. (2009). *E håpa no at e skal få god kontakt med dem*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B. & Wisley, M. (2009). Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. *Brain and cognition*, 7, 362-368.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, N.K. (2006). *Asperger syndrom og tilpasset opplæring*. Masteroppgave i spesialpedagogikk: Universitetet i Oslo.
- Steindal, K. (1994). *Aspergers syndrom: Hvordan forstå og hjelpe personer med Aspergers syndrom og høytfungerende personer med autisme*. Oslo: Landsforeningen.
- Sundet, J. M. (2007). Intelligens og intelligens tester. I H. Martinsen & S. V. Tetzchner (Red.) *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial*

- kompetanse og tilpasning*. (4 utgave, s.159- 188) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. (4 utgave, s. 45-72) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tellevik, J.M., Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S.V. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger syndrom. I H. Martinsen & S. V. Tetzchner (Red.) *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (4 utgave, s.159- 188) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tellevik, J.M., Steindal, K. & Ytterland, V. (2006). Barn og unge med Asperger syndrom i skolen - tilpasset og inkluderende opplæring og utvikling av lokal og regional veiledningskompetanse. *Autisme i dag*, 2/2006.
- Tellevik, J.M., Ytterland, V., Kløvjan, S. & Olsen, W. (2008). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen - et prosjekt i tiltaksrettet arbeid*. Autismeenheten - Nasjonalt kompetansesenter for autisme. Lastet ned 17.02.2010 fra:  
<http://www.statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Statped%20nord/Rapporter/rapport%20Asperger.pdf>.
- Tetzchner, S.V., Hesselberg, F. & Schjørbeck, H. (2008). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. (2 utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tetzchner, S.V., Hoftun, M., Martinsen, H., Nærland, T. & Steindal, K. (2007). Figurativt språk. I H. Martinsen & S. V. Tetzchner (Red.) *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (4 utgave, s.76- 94) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3 utgave) Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Weidle, B. (2010). Støttebehandling ved autismespekterforstyrrelser. *Paidos: Tidsskrift for norsk barnelegeforening 2010*; 28 (1), 14-15.
- WHO ICD-10 (2003). *Psykiske lidelser og atferdsmessige forstyrrelser. Klassifikasjon og diagnostiske kriterier*. (1 utgave, 10.reviderte oplag 2003) København: Munksgaard Danmark.
- Wing, L. (1988). The continuum of Autistic Characteristics. I E. Schopler & G. B Mesibov (Red.) *Diagnosis and assessment in autism*. New York: Plenum Press.

## **Vedlegg 1 Intervjuguide**

### Introduksjon

Hvem er jeg og hensikten med studien

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

### Bakgrunnsinformasjon

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

### Beskrivelse av skolen

Kan du fortelle om Solstad skole?

Kan du fortelle om det tverrfaglige samarbeidet?

Din rolle på Solstad skole?

### Asperger syndrom

Hvordan vil du beskrive ungdom med Asperger syndrom i forhold til?

- Personlighet
- Faglige forutsetninger
- Sosiale forutsetninger

### Foreldresamarbeid

Hvordan samarbeider du med foreldre?

Kan du huske en spesiell situasjon eller hendelse som kan illustrere et godt foreldresamarbeid?

I hvilken grad tror du at samarbeidet mellom foreldre og deg som lærer kan ha innvirkning på eleven?

## Relasjon

*Barn og ungdom med Asperger syndrom kan kanskje noen ganger fremstå som lukket og vanskelige å få kontakt med, på grunn av mangelfull evne til å lese tanker og å forstå andre mennesker (theory of mind). Med bakgrunn i det:*

- Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til å bli kjent med elevene?
- Kjennetegn på en god relasjon?
- Kan du huske en episode eller hendelse hvor du tenkte at du og en elev fikk kontakt?
- Hvilke personlige egenskaper vil du si er viktige å ha som lærer, i samhandlingen med elevene som har Asperger syndrom?

## Undervisning

Hvordan har du lagt til rette undervisning? Hva er viktig? Fordeler, ulemper?

Hva vil du si kjennetegner et godt læringsmiljø for ungdom med Asperger syndrom?

Hvordan få opp ungdommens motivasjon for skolearbeid?

Hva legger du i begrepet *mestringsopplevelse*?

Kan du huske noen øyeblikk med elever, som kan illustrere faglige mestringsopplevelser?

Hvordan mener du at man som lærer kan legge til rette for slike mestringsopplevelser?

## Sosialt

Jobber dere med sosial kompetanse på skolen?

Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til hvordan elevene fungerer sosialt?

Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til gruppearbeid?

Hva legger du i å mestre det sosiale? Hva kan man forvente, ikke forvente?

Kan du huske en episode eller hendelse som kan illustrere framskritt, sosialt, hos en elev?

Hvordan mener du at lærere kan støtte og legge til rette for sosiale mestringsopplevelser hos elever som har Asperger syndrom?

## Temaer informantene tar opp

Er det noe du tenker på som ikke har blitt tatt opp?

## Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Torill Moen  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.02.2010

Vår ref: 23490 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23490	<i>Ungdom med Asperger syndrom. Hvordan tilrettelegge for faglig og sosial mestring?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Linn Helen Persen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

  
Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Linn Helen Persen, Håkon magnussonsgate 1 b, 7041 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svana@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

### **Vedlegg 3 Informert samtykke**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ungdom med Asperger syndrom, hvordan tilrettelegge for faglig og sosial mestring? Formålet med denne studien er å løfte frem lærerers perspektiver på hva som er gode læringsbetingelser for ungdom med Asperger syndrom.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju tre lærere som har erfaring med å undervise ungdommer med Asperger syndrom. Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen spørsmål er laget på forhånd, mens noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du som lærer møter ungdommen som får et deltidstilbud, hvordan det arbeides på skolen for å tilrettelegge for gode læringsbetingelser både faglig og sosialt, hvordan du som lærer går fram for å oppnå en god relasjon med ungdommen og hvilke erfaringer en sitter igjen med når ungdommen tilbakeføres til sin vanlige skole. Spørsmålene vil dreie seg om det kontekstuelle, samtidig som opplevelsen av deres erfaringer vil stå sentralt. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av mai 2010.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie blir veiledet av Torill Moen, som hovedveileder og Nina Weidemann, som biveileder. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Nedenfor er en samtykkeerklæring. Jeg håper du vil signere den før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Med vennlig hilsen  
Linn Helen Persen

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien Ungdom med Asperger syndrom, hvordan tilrettelegge for faglig og sosial mestring, og ønsker å stille på intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur: \_\_\_\_\_ Telefonnr: \_\_\_\_\_

#### **Vedlegg 4 Utvikling av kategorier**

I analysen av datamaterialet benyttet jeg meg av hermeneutisk meningsfortolking. Det er en frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet i datamaterialet. Aller først, transkriberte jeg datamaterialet fra muntlig tale til skriftlig tekst. Allerede under transkriberingen dannet jeg meg et bilde av hva spesialpedagogene la vekt på i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom. Når alle intervjuene var transkriberte, leste jeg gjennom intervjuene flere ganger for å få en følelse av helheten. For å lette analyseringsarbeidet, benyttet jeg meg av meningsfortetting. Meningsfortetting innebærer forkortelser av intervjudeltagernes ytringer til kortere formuleringer. Lange setninger forkortes, slik at meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Min fremgangsmåte her var å starte med å markere alle ytringer som hadde betydning for problemstillingen, og det som ikke hadde betydning for problemstillingen ble fjernet. Med utgangspunkt i den teksten jeg da satt igjen med begynte jeg å samle ytringer som naturlig hørte sammen. Spesialpedagogenes ytringer om ungdommenes sosiale problemer, vanskeligheter med friminutt og gruppearbeid og hvordan de la til rette for sosial ferdighetstrening ble samlet i en kategori, sosial støtte. Spesialpedagogene kom med uttalelser som omhandlet ungdommenes manglende motivasjon for skole, at de tok utgangspunkt i interesser for å komme i gang med skolearbeid og at de var opptatt av å legge tilrette for mestringsopplevelser. Dette var uttalelser som omhandlet hvordan de la til rette undervisning. Jeg samlet disse ytringene i en foreløpig kategori, faglig læring. Ytringer som omhandlet kommunikasjon, tydelighet og ungdommenes problemer med å forstå vitser og ironi ble samlet i en kategori, kommunikasjon.

Da jeg hadde samlet ytringer som naturlig hørte sammen, gikk jeg tilbake til datamaterialet for å kode det på nytt. Jeg startet med sosial støtte. Jeg fant at den måtte endres. I starten forstod jeg det som at spesialpedagogene var opptatt av å bruke seg selv som sosiale rådgivere, for å lette ungdommenes sosiale omgang med andre. Når jeg leste det grundigere, ble det klart at det handlet om å bedre ungdommenes sosiale ferdigheter gjennom å legge til rette for mer struktur i sosiale situasjoner. Når sosiale ferdigheter var den nye kategorien, gikk jeg på nytt gjennom empirien og fant ytringer som belyste den kategorien. Jeg fant at dette stemte, og at spesialpedagogene la til rette for å bedre ungdommenes sosiale ferdigheter gjennom å strukturere sosiale situasjoner ved aktiviteter og gruppearbeid, og at det igjen ble arenaer for å trene på sosiale ferdigheter. Når jeg begynte med kategorien faglig læring, oppdaget jeg at også denne kategorien trengte ytterligere bearbeiding. Når jeg gikk tilbake til



empirien for å sjekke om faglig læring var riktig beskrivelse, forstår jeg at det spesialpedagogene forteller, handler mer om hvordan de jobber for å motivere ungdommene for skolefaglig læring, enn om faglig læring i seg selv. Ungdommene som kommer til Solstad skole har psykiske vansker som har ført til at skolefaglig læring har blitt nedprioritert. Spesialpedagogene bruker derfor mye tid og innsats for å øke deres motivasjon før de i det hele tatt kan sette i gang med undervisning. Når jeg forsøkte motivasjon som ny kategori, leste jeg litteratur om motivasjon, og leste på ny gjennom empirien for å sjekke om dette stemte overens med spesialpedagogenes ytringer. Jeg fant at kategorien motivasjon gav mening. Når jeg begynte å trekke ut ytringer til den siste kategorien, kommunikasjon, oppdaget jeg at også denne kategorien trengte ytterligere bearbeiding. Det viste seg at jeg fant få ytringer hvor spesialpedagogene snakket om tydelig kommunikasjon og at det ikke var grunnlag for å ha det som en egen kategori. Jeg måtte så i gang med en ny kodingsprosess for å finne den siste kategorien.

Når jeg leste grundig gjennom datamaterialet finner jeg mange ytringer som handler om hvordan spesialpedagogene jobber nært sammen med, ungdommenes foreldre, ungdommenes hjemmeskoler og barne- og ungdomspsykiatrien. Jeg samlet disse ytringene i en kategori om samarbeid. Når jeg gikk tilbake til datamaterialet for å prøve denne kategorien, fant jeg at det var meningsfullt. Jeg satt dermed med tre mulige kategorier: *Sosiale ferdigheter*, *motivasjon* og *samarbeid*. Nå hadde jeg tre kategorier som jeg mente illustrerte hva spesialpedagogene ved en skole i tilknytning en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling legger vekt på i opplæringstilbudet til ungdom med Asperger syndrom. Siste prosess var å sjekke om kategoriene sosiale ferdigheter, motivasjon og samarbeid stemte overens med spesialpedagogenes ytringer i intervjuene. Hvis det viste seg at kategoriene ikke stemte og at jeg satt med et stort antall ytringer som ikke passet inn i kategoriene, ville det bety at kategoriene ikke var de rette. Ved å på nytt kode materialet fikk jeg også sjekket om det var noen ytringer som passet inn under noen av kategoriene som jeg hadde oversett i de tidligere fasene. I denne kodingsprosessen fant jeg ut at datamaterialet lot seg kode ved hjelp av kategoriene. Jeg satt tilslutt med kategoriene *sosiale ferdigheter*, *motivasjon* og *samarbeid*.

## Vedlegg 5 Beskrivelse av kategorier

Kategorien *sosiale ferdigheter* tar for seg spesialpedagogenes beskrivelser av det behovet ungdom med Asperger syndrom har for å trene på sosiale ferdigheter og å utvikle sosial kompetanse. Spesialpedagogene forteller at ungdommene sliter med det sosiale samspillet og at de trenger å trene på sosiale situasjoner. Videre forteller spesialpedagogene hvordan de benytter arenaer som friminutt og gruppearbeid for å trene på sosiale ferdigheter. Ved å legge opp til aktiviteter som kortspill, får ungdom med Asperger syndrom trent på sosiale ferdigheter slik at de kan føle seg mer sikre og mestre sosiale situasjoner i større grad. Kategorien *motivasjon* fremstiller spesialpedagogenes fokus på å motivere ungdommene for faglig læring og hvordan de jobber for å fremme og opprettholde ungdommenes motivasjon. Spesialpedagogene forteller hvordan de tar utgangspunkt i ungdommenes interesser for å komme i gang med, og motivere ungdommene for skolefaglig læring. De forteller også hvordan de benytter avtaler for å motivere ungdommene for å gjøre oppgaver de ikke er så interesserte i. Spesialpedagogene gir også uttrykk for at de er opptatt av å legge til rette for faglige mestringsopplevelser, for å opprettholde motivasjonen for skole. Kategorien *samarbeid* tar for seg spesialpedagogenes beskrivelser av hvordan de samarbeider tverrfaglig for å kunne gi et godt tilrettelagt og helhetlig opplæringstilbud til ungdom med Asperger syndrom.